РУССКАЯ ШКОЛА

за рубежом

172262/5

Книга 17

1926

Прага

Издание Объединения Земских и Городских Деятелей в Чехословакии.

3(05)
537

Содержание:

МАРИЯ МОНТЕССОРИ. Значение среды в воспитании . . 419
Н. ГАНЦ. Организация образования в Северной Америке . . . 425
К. СОЛНЦЕВ. Русское школьное дело в америк. колонии . . . 439
Б. НИКОЛЬСКИЙ. Профессиональное образование в Сов. России . 455
ПЕТР МИТРОПАН. Родные образы за рубежом 471

Вопросы методики:

БУСАНОВ. Применение рефератного метода при прохождении курса русской литературы в старших классах сов. трудовых школ . 485
К. ИВАНОВ. Физический практикум при Учительском Институте 496
Г ДАНИЛОВ. Некоторые предложения о вписанном шаре . . . 505

Некролог:

М. ЧЕРНОСВИТОВА. Петр Андреевич Герман 511

Библиография:

ПРОФ. И. ЛАПШИН. Проф. В. В Зеньковский. Психология детства. *Л. Ф. ФАН-ДЕР-ФЛИТ. Новые идеи в педагогике. ПРОФ. В. — ЗЕНЬКОВСКИЙ. С. Т. Шацкий.* Годы исканий. *АЛ. МАКЛЕ- — ЦОВ. П. И. Люблинский.* Борьба с преступностью в детском и юношеском возрасте. *Н. Н. Аплетин, М. Я.* Международное учительское движение. *Н. Н. Вигалок, А.* Что должен знать работник просвещения о своем союзе. *Н. ГАНЦ. G. Thomson,* Ph. D, D. Sc. Instinct, Intelligence and Character. *ДМ. ЧИЖЕВСКИЙ. Из новой литературы о немецком движении молодежи* . 513

Учебники и методики:

Н. НОВОЖИЛОВ. Сокольников, М. П. Вечера художественной литературы. *СЕРГЕЙ КАРЦЕВСКИЙ. Г. Винокур.* Культура языка. Очерки лингвистической технологии. *М. А. ГЕОРГИЕВСКИЙ. Л. М. Сухотин.* История древнего мира. *Н. НОВОЖИЛОВ. Павлович, С. А.* Простейшие работы по изготовлению коллекций. *П. К. Проф. В. В. Стратонов.* Общедоступная астрономия 534
АЛ. МАКЛЕЦОВ. Декларация прав ребенка 543
СЕРГЕЙ КАРЦЕВСКИЙ. III-ий Международный конгресс Нового Воспитания 544
ХРОНИКА 547
Книги поступившие в редакцию 556
ОБЪЯВЛЕНИЯ:

Rp 1210/III (1925) № 17
P-5-66

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

под редакцией
проф. *С. И. Гессена*, прив.-доц. *С. И. Карцевского* и *В. А. Ригана*
Адрес редакции: Praha II, Ječná ul. 32 „Plamja“.

Год изд. 3-й | Прага 1925 г. | № 17.

SLOVANSKÁ KNIHOVNA V PRAZE

Значение среды в воспитании.*)

Наш метод порвал со старыми традициями: он уничтожил скамью, — ибо ребенокъ не должен больше сидеть неподвижно и пассивно слушать уроки учительницы; он уничтожил и кафедру, ибо учительница не должна больше давать коллективных уроков, — что было обычным при старых системах. В этой внешней перемене проявляется глубочайший переворот, смысл которого в том, чтобы предоставить ребенку свободу действовать согласно его естественным наклонностям, не связывая его какими-либо установленными обязанностями или программой, предвзятыми правилами, философскими или педагогическими, исходящими из принципов, «установленных традиционно» в старых школьных понятиях.

Новая проблема заключается прежде всего в следующем: организовать среду соответствующую потребностям деятельного ребенка. Необходимость ее очевидна: если место отмененных уроков заменяет непосредственная деятельность самого ребенка, — то нужно предоставить этой деятельности внешний материал, при помощи которого она может проявляться. Поэтому, нашим первым шагом в этом направлении и было превратить классы в настоящие Дома Ребенка, меблированные соответственно росту и силам существ, их населяющих: маленькие стульчики, столики, умывальники, маленькие туалетные принадлежности, коврики, шкапчики, салфетки и посуда. Все эти предметы не только малых размеров, но также и легкие весом, чтобы трех-четырехлетние дети могли бы сами их передвигать, переставлять, переносить в сад или на балкон; предметы эти должны быть простыми и удобными для тела и соот-

*) Эта последняя статья знаменитого итальянского педагога любезно предоставлена автором в рукописи редакции «Русской школы за рубежом». Перевод с итальянского подлинника сделан нашей сотрудницей Кс. Памфиловой (Рим). — *Ред.*

ветствовать детским понятиям, которые ведь проще и элементарнее наших. Огромный недостаток старых игрушек состоял именно в том, что они, начиная с кукольного комода с ящиками и кончая военными крепостями, представляли собою повторение в миниатюре наших сложных предметов, соответствующих нашим понятиям. А меж тем дети испытывают особое удовольствие, когда им попадаются вещи более простые и сделанные иначе, чем наши: это нам доказывают сами дети, предпочитая дорогим игрушкам какую-нибудь безделку, которую смастерили они сами.

Прикрепите занавесочку вместо дверей или простые дощечки, прислоненные к какой-нибудь переносной подставочке; возьмите вместо ящиков комода какие-нибудь кусочки дерева или кубики, из которых легко собрать и разобрать мебель, — и вы увидите, в какой истинный восторг придет все общество малышей. Все это, помимо того, что школа таким образом из пытки становится радостью, имеет еще то преимущество, что такое оборудование класса требует ничтожных затрат, стоит несравненно дешевле обычной классной обстановки из скамей лучшего образца из тяжелого дерева и железа, шкафов огромных размеров, подавляющих кафедр и всяких других предметов, которые производятся во множестве одинаковых копий, чтобы заглушить энергию наших детей.

Обставив школу всей этой изящной маленькой мебелью, мы направляем деятельность ребенка к тому, чтобы он пользовался сам всеми этими предметами, ставил бы их на место, после того, как привел их в беспорядок, строил их снова после того, как их разрушил; чистил бы их, мыл, сметал пыль, натирал: так создается особая работа, которая, как показал опыт, необычайно подходит маленьким детям. Они на самом деле чистят и на самом деле приводят в порядок. И делают это с огромным удовольствием, приобретая вместе с тем большую ловкость, которая кажется почти чудом и которая является для нас настоящим откровением, ибо мы раньше никогда не давали детям случая каким-нибудь разумным способом проявлять свои способности. В самом деле, если дети пробовали заняться окружающими их предметами, не их игрушками, — их тотчас же останавливали: «Не шали, не трогай!», — и этот припев повторялся, с большим или меньшим жаром, всякий раз, когда детские ручки приближались к предметам нашего обихода. Только у некоторых бедных детей была привилегия

подражать (конечно украдкой) матери в приготовлении обеда или стирке белья. Вот почему в Домах Ребенка, — где в распоряжении детей столько маленьких и простых предметов, позволяющих им работать серьезно (даже накрывать стол, подавать обед, мыть тарелки и стаканы), — дети находят уголок счастливой жизни; здесь, благодаря любви к предметам, для них почти священным, которые дома были для них под запретом, — они совершенствуются, научаются двигаться, не натыкаясь на вещи, переносить их, не разбивая, есть, не пачкаясь, мыть руки, не обливая платья. Самые же предметы, за безопасность которых так тревожатся дома, остаются целыми, несмотря на их хрупкость и несмотря на то, что они составляют часть обстановки существ, которые слывут за разрушителей. Радость, которую дети испытывают в наших школах, и эта простая мысль — направлять их силы не на работы, в которых уничтожалось столько материала и столько детской энергии (как то было при многих занятиях Фребеля, ныне упраздненных, бывших главной причиной столь развитой близорукости детей), — послужили одною из первых причин огромного распространения, во всем мире, нашего метода.

Однако, наш метод и наше преобразование школы не ограничились одним только созданием новой материальной среды и организацией занятий, соответствующих потребностям ребенка. Аналогичным образом мы организовали и обучение, т. е. умственное развитие ребенка. Ребенок не только двигается беспрерывно, но и научается беспрерывно. Самое большое наше открытие состояло именно в открытии этой потребности ребенка в практической и психической деятельности, не меньшей, чем потребность его в движении. Его обучение не может направляться, однако, шаг за шагом взрослым человеком, ибо не взрослый, а сама природа определяет в нем различные способности, соответственно возрасту. Поэтому согласно нашему методу не учительница указывает ребенку, что именно он должен делать (как это происходит при методе Фребеля с так называемыми «фребелевскими дарами»), но сам ребенок выбирает материал своей активности и делает с ним то, что «ему велит его внутренний творческий дух». Учительница научается новому искусству: вместо того, чтобы навязывать и вдалбливать сведения в детские головки, она служит ребенку и направляет его, в окружающей его среде к тем предметам, которые соответствуют внутренним потребностям ребенка, свойственным его

возрасту. И так как не может быть умственного развития без упражнения, ни упражнения без внешнего материала, на котором можно упражняться, — то необходимо среду, окружающую ребенка, обставить средствами развития (заранее определенными и проверенными научными опытами) — и предоставить ребенку свободу самому развиваться при их помощи. Тогда каждый ребенок сам произведет свой выбор и проделает с учебным материалом как раз те упражнения, которых шаг за шагом требует его умственное развитие. Выбор подсказывается инстинктом, который природа дает каждому в поводыри его психического роста; руководимая инстинктом деятельность развивается с большой энергией и с максимальным энтузиазмом, благодаря чему дети без всякого утомления исполняют такие работы, которых никакой учительнице и не снилось от них требовать.

Метод этот настолько упрощает и подвигает вперед школьную работу, что кажется почти баснословным. Требуется только одно: предоставить ребенка себе самому, не препятствовать ему в его выборе и в его самостоятельной работе. И несмотря на это отсутствие влияния взрослых, которое доселе считалось совершенно необходимым, ребенок и в области усвоения культуры взрослых делает огромные шаги. Ребенок, это удивительное существо, дал нам еще другое открытие: а именно, что самый подходящий возраст для обучения чтению и письму — время между четырьмя и пятью годами. Таким образом наши дети не только развивают и совершенствуют свои чувства, но и оказываются настолько развитыми, что могут посещать второй класс начальной школы в то время, как другие дети едва-едва в состоянии поступить в первый.

Этим прогрессом, этим шагом вперед мы обязаны тому факту, что наш метод разрешил, с минимальной затратой средств и энергии, великую проблему индивидуального воспитания, проблему, которую еще недавно ученый мир старался разрешить, не приходя однако к практическим результатам. В самом деле, несмотря на то, что все университеты мира внесли свою дань в область науки воспитания, — состояние школы осталось почти неизменившимся. Единственное новшество состояло в уменьшении числа учеников каждого класса, ибо учительница, обязанная отныне изучить каждого ученика отдельно и направлять его сообразно тому, что она считала его наклонностями, могла справиться только с очень огранн-

ченным числом учеников. Метод же остался старый, всё тот же пассивный метод, облеченный лишь в новые одежды. Правда, он требовал учительниц-специалисток, и работа их становилась более тщательной и более утомительной; нужно было пользоваться, без сомнения, обильными и разнообразными пособиями; но этот метод все так же навязывал детям свои идеи и требовал того же подчинения детей руководству и воле взрослых, т. е. средства этого метода остались неизменными. Результатом этого естественно было то, что учителя оказались еще дальше, чем прежде, от знания индивидуальности, которая, сокрытая от себя самой, под влиянием давления извне старается спрятаться, как мимоза, свертывающая листочки при постороннем прикосновении. Взрослые не думали, что нельзя «привести» человеческое существо к исполнению его естественного назначения; они не задумывались над тем, что единственное, что возможно, это лишь дать детям средства развития, поставить их в соответствующую их природе среду, и что потом, если хочешь чтобы личность их и характер обнаруживались и развивались, нужно только предоставить их самим себе, дать им свободу и возможность самим дойти туда, куда их ведет природа.

Все это дети могут иметь при нашем методе, и для этого не нужно ни уменьшать их число в классах, ни употреблять и изводить огромное количество пособий, ни прибегать к персоналу, подготовленному высоко-научно. У нас каждый ребенок занят иными упражнениями и потому получает индивидуальное воспитание, хотя и составляет часть класса, в котором учатся сорок и более детей; у нас одна система пособий достаточна для всего класса; наконец, у нас учительница не нуждается в иной научной подготовке, как только уметь оставаться в стороне, уметь применять искусство не мешать росту ребенка в его многообразной деятельности. Этот способ разрешения проблемы, быть может, покажется слишком простым, однако эта простота представляет собою неоспоримый прогресс в области воспитания; ведь всякий прогресс практически сводится к упрощению жизни и в то же время предоставлению человечеству новых способов использования энергии.

Чтобы пояснить нашу мысль, проведем следующую параллель. Если бы мы не знали фотографии, нас поразил бы точный портрет, и мы посмеялись бы, если бы кто-нибудь нам сказал, что для получения столь точного изображения достаточно только посидеть неподвижно один миг, мы подумали бы: ведь

вот многие же сидят неподвижно гораздо дольше чем один миг, и однако от этого не происходит изображения. И это верно: недостаточно сидеть неподвижно, но нужно чтобы рядом был фотографический аппарат. Фотограф может совершенно ничего не знать о законах физики, ему достаточно только уметь зарядить аппарат и открыть, сколько нужно, объектив. Вся научная сторона остается неизвестной для практического применения, и только таким образом научные открытия дают возможность миру итти вперед.

То же самое и в школе, — в области воспитания: пока наука лишь загромождала школу своими опытами, она не приносила никаких плодов. И лишь тогда, когда научная работа сама собою упразднилась, оставив лишь практические результаты, упростившие школу, давшие поддержку ученику и учителю, осуществившие экономию и в то же время развязавшие скрытую энергию; только тогда, когда научная сторона нашей работы определила среду психического развития ребенка, — явилась на свет настоящая реформа школы, та реформа, которая с величайшей простотой разрешила труднейшие проблемы.

Рим, 1925. **Мария Монтессори.**

Организация образования в Северной Америке.

1. Соединенные Штаты Америки.

Школьная система С. Ш. А. хорошо известна читателям нашего журнала, и потому я остановлюсь лишь на трех чертах ее дальнейшего развития, которые в последнее десятилетие занимают внимание американских администраторов. Это, во-первых, перегруппировка ступеней единой школы; во-вторых, консолидация сельских школ, в-третьих, введение во многих городах *Gary Plan'*а. Все эти меры являются главным образом переменами организационного характера, хотя очень часто ведут за собой перемену в программах и методах преподавания.

Новая единая школа. Старая система единой школы в С. Ш. А. состояла, как известно, из следующих ступеней: a) Elementary School — 8 (или 9) лет, b) High School — 4 (3) года, c) College от 2 до 4 лет и d) Университет. В 1909 году началось движение за перегруппировку первых двух ступеней. Главный недостаток старой системы состоит в том, что начальная ступень продолжается слишком долго, и учащиеся в последние два года только повторяют пройденное и не подвигаются вперед. Кроме того разница между первой и второй ступенями как в программах так и в методах столь значительна, что отбивает охоту у многих даже способных учащихся продолжать образование. К тому же с окончанием начальной ступени (14 лет) кончается и период обязательного обучения. Поэтому целый ряд выдающихся педагогов предложил изменить систему в следующем порядке: a) Elementary School — 6 лет, b) Junior High School — 3 года и c) Senior High School — 3 г. Таким образом два старших класса начальной ступени и первый год второй ступени старой системы обособляются в отдельную ступень с программой и методом High School. Этим полагали во-первых повысить уровень учащихся, уходящих из школы с окончанием периода обязательного обучения; во-вторых, повысить процент учащихся, переходящих в High School. При новой системе ступеней учащийся 14 лет обыкновенно находится во втором классе Junior High School и конечно в боль-

шинстве случаев пожелает остаться еще на год, чтобы закончить курс Junior H. S. Окончив J. H. S., учащийся, привыкнув к методам High School, скорее решится поступить в Senior H. S., чтобы через три года получить законченное среднее образование, чем прежде, когда по окончании начальной школы требовалось 4 года в совершенно новой обстановке. Действительно, опыт десяти лет показал, что новая система гораздо продуктивнее старой. Для проведения новой системы во многих штатах потребовалось провести новые законы. Особенно мешал распространению новой системы принятый во многих штатах закон об экзаменах после восьмилетнего пребывания в начальной школе. Однако, в настоящее время большинство штатов провело потребные изменения в законах, и организация Junior High Schools развивается с каждым годом. В 1921—22 году во всех штатах было уже 384 отдельных Junior H. Sc. и 1.063 Junior-Senior High Schools. Особенно увеличилось число Jun. H. S. за последние два года, так в Пенсильвании в 1922 г. было 52, а в 1923-24 г. — 106 J. H. S. Движение учащихся по классам видно из следующей таблицы:

В тысячах (1922 год)

Новая система			Старая система		
Junior High School			Elementary School		High Sch
7 год	8 год	9 год	7 год	8 год	9 год
134 100%	132 98%	123 92%	1.497 100%	1.181 79%	996 66%

По старой системе в последний год начальной школы убыль равна 21%, а в первом классе High School — 34%. По новой системе всего 2% и 8% убыли в те же годы обучения. Движение учащихся в High School видно из таблицы на стр. 427.

Убыль учащихся в старых High Schools особенно заметна после первого года; учащиеся начальной школы, попробовав новую ступень, бросали ее в количестве 30%. Совсем другое явление показывает вторая таблица: 9 год — это последний год Junior H. S., и убыль в 25% в 10-м году указывает, что

В тысячах:				
Старая система	I (9)	II (10)	III (11)	IV (12)
High School — 4 года	731 100%	521 71%	367 50%	270 35%
Новая система	III (9)	I (10)	II (11)	III (12)
Junior-Senior H. School.	64 100%	48 75%	34 53%	28 44%

25%, закончив вторую ступень, не пошли в третью, т. е. в Senior H. S. Поступившие же в третью ступень оканчивают ее в числе 59% (против 35% в старых H. S.).

Особенностью американской единой школы являются «Colleges», промежуточная ступень между High School и Университетом. Первые два года колледжа имеют общеобразовательную программу средних учебных заведений (по европейскому масштабу), а два последних года являются специальными курсами типа университета или политехникума. В последнее время в Америке началось движение, чтобы программу двух первых курсов Колледжа присоединить к программе High School, в особенности при системе Junior-Senior H. S., когда для средней школы прибавляются два года. Таким образом развитие американской системы единой школы идет к сближению с европейской школой. Тип единой школы, к которой стремится Америка, это 6 лет начальной ступени, 3 года средней ступени и 3 года высшей, затем непосредственно университет, т. е. система, проведенная во многих европейских государствах.

Консолидация сельских школ. При разбросанности американских ферм и дальности расстояний, распространение образования в сельских местностях представляет большие трудности. Старая американская система состояла в том, что каждая группа фермеров имела небольшую школку с одним учителем. Неудобства этой системы ясны. Школы плохо оборудованы, помещения малы, библиотеки и пособия ничтожны, учитель предоставлен самому себе, и учащиеся всех возрастов всегда работают вместе. Кроме того дети фермеров не имели возможности получить среднее образование, ибо для этого нужно было покинуть отчий дом и жить в далеком городе, что всегда

связано с большими затратами. Поэтому американцы стали в последнее десятилетие консолидировать сельские школы, т е. 10—15 небольших школ объединять в одну большую школу, которая кроме начальных классов очень часто имеет и отделение High School. Обыкновенно выбирается центральное место всего сельского участка, иногда это бывает среди поля, и там строится огромное здание школы на 500 или более учащихся, со всеми техническими приспособлениями американских городских школ. Тут же помещения для учащих и служащих, площадки для игр, разбивается сад и строится огромный гараж для автобусов. Каждая такая школа обслуживается автобусами, которые утром свозят и после обеда развозят детей. Перевозка конечно бесплатна. Всего по последним данным за 1924 год консолидировано около 1.300 школ в 260 центров или в среднем по пяти школ. В среднем такой центр обслуживает площадь в 36 кв. миль, хотя есть центры, обслуживающие до 200 кв. миль. Каждый центр перевозит ежедневно более ста детей в школу и обратно на расстояние 5 миль. Есть однако центры, перевозящие более 600 детей, на расстояние до 20 миль в одном направлении. В среднем каждый учащийся проводит 35 минут в пути в школу и столько же обратно. Максимум времени пути в одном направлении равняется 100 минутам, но это исключение. Автобусы распределяют всю площадь между собой и по определенным маршрутам собирают детей со всех ферм. Всего в консолидированных центрах учится 67.534 учащихся в начальных классах и 26.519 в средних классах, т. е. около 30.000 фермерских детей получили возможность закончить среднюю школу, не оставляя своей фермы. Так как транспорт даровой от двери до двери, то посещаемость консолидированных школ выше обыкновенных, именно 91% против 79%. Состав учителей не только выше, чем в обыкновенных сельских школах, но выше состава городских школ. В консолидированных школах 60% учителей начальных классов с высшим образованием, т. е. подбор исключительный. Каждый такой центр имеет участок земли, значительно превосходящий участки городских школ, с огородами, садами и т. д. Здания в общем не уступают школьным левиафанам Нью-Йорка и других городов. Кроме всех этих преимуществ такая школа является центром культурной жизни для всех фермеров своего участка. В школе есть аудитория на 500 человек, есть кинематограф, читаются лекции, ставятся пьесы, собираются ми-

тинги и т. д. Разбросанные фермеры объединяются в одну общину вокруг школы. Конечно, это требует значительных финансовых затрат, в особенности на транспорт. Однако по сравнению с обычной американской школой доплата незначительна: так в среднем в С. Ш. А. один учащийся стоит $ 68.02 в год, а в консолидированных центрах $ 80, т. е. на 12 долларов дороже. Вся прибавка идет на транспорт детей. Этот опыт чрезвычайно интересен для России, ибо у нас тоже придется консолидировать сельские школы, если мы действительно хотим дать среднее образование русскому крестьянству.

The Gary Plan. Эта система была впервые организована в городе Gary, Indiana (вблизи Чикаго), суперинтендентом Виртом (Wirt). Уже в 1912 году она обратила на себя внимание специалистов, и правительством были посланы Dr Updegraff, а затем Dr Burris с целью ознакомления с ней. Напечатанные отчеты заинтересовали более широкое круги, и другие города стали вводить эту систему у себя. По мере распространения, Gary Plan стал видоизменяться и получать новые названия. В настоящее время наиболее употребительны три названия: 1) The Platoon plan (platoon — взвод; повзводный план), 2) The Duplicate School (удвоенная школа) и 3) The Work-study-play Plan (план труда (ручн.), учения и игры). Каждое название характеризует однако лишь одну черту плана, и поэтому я буду употреблять его первоначальное имя — Gary Plan. Описание его я сделаю по образцу, проведенному в Gary. Причины организации нового плана главным образом экономические: недостаток посмещения, дороговизна оборудования и скопление учащихся в одном здании. Однако, разрешая экономические проблемы, Вирт создал организацию, при которой гораздо удобнее и легче проводить новые методы в обучении. Как известно, американские начальные школы являются огромными зданиями с десятками классов. Каждый класс учащихся имеет свою классную комнату, и кроме того есть общие для всех классов лаборатории, кабинеты и аудитория. При обыкновенной системе часть классных комнат постоянно пустует, потому что учащиеся заняты или играми или в лабораториях. Вирт организовал пользование помещениями так, чтобы все без исключения классы были заняты все время. Возьмем для примера школу с 16 классами, по два на каждый год начальной школы; тогда необходимо иметь: 16 классных комнат, примерно 4 лаборатории, 1 аудиторию и площадки

для игр и гимнастики. При новом плане число классных комнат уменьшается вчетверо. Достигается это следующим образом: все 16 классов делятся на четыре группы по четыре класса, напр. группа A (2 первых и 2 вторых класса), группа B (два третьих и два четвертых), группа C (два пятых и два шестых) и группа D (два седьмых и два восьмых). Одна группа занята в 4 классных комнатах, другая в 4 лабораториях, третья в аудитории и четвертая на площадках. Затем они меняются местами. Вот примерное распределение уроков:

Часы	I отдел.	II отдел.	III отдел.	IV отдел.
	Языки, математика, история, география	Ест. история, ручной труд, рисован., музыка	Аудитория, массовое обучение	Гимнастика, игры
8.15— 9.15	A	B	—	CD
9.15—10.15	B	A	C	D
10.15—11.15	C	D	A	B
11.15—12.15	D	C	—	(A и B завтракают)
12.15—1. 30	A	B	—	(C и D завтракают)
1.30— 2.30	B	A	D	C
2.30— 3.30	C	D	B	A
3.30— 4.30	D	C	—	AB

Как видно из этого плана каждая группа имеет по два классных урока, по два часа работы в лабораториях, 1 час массового обучения в аудитории, по два часа игр и упражнений и 1¼ часа на завтрак. Все время все 4 классных комнаты и все лаборатории заняты, аудитория и площадки иногда пустуют. При этом получилась экономия в 12 классных комнат, что составляет значительный процент стоимости всего здания. Однако экономия не является главным следствием этой организации. Самым важным результатом этого плана явилось равноправие лабораторных занятий и игр с обыкновенными классными уроками. Последние занимают только четвертую часть времени, три четверти посвящены другим занятиям. Такое разнообразие труда и игры не проводилось ни при каком старом или новом плане. Чисто интеллектуаль-

ное развитие потеряло свое господствующее положение и уступило место развитию навыков, воли, чувств, а также физическому развитию. Все стороны характера признаны равноправными, и каждая из них развивается при этой организации. Для ясности я кратко опишу, что делается в каждом отделении. Первое отделение — классные комнаты. Здесь преподаются родной и иностранные языки, математика, история и география. Классные уроки имеют обычный характер. Второе отделение — лаборатории и специальные кабинеты. Здесь преподают естественную историю, физику, ручной труд, рисование и музыку. Метод отчасти классный, отчасти индивидуальный. Третье отделение — аудитория, массовое обучение. Это отделение играет большую роль в американской школе и к сожалению почти совершенно отсутствует в Европе. В аудиторию сходится сразу вся группа, т. е. четыре класса приблизительно одного и того же возраста. В аудитории работает специальный учитель, получивший подготовку по массовому обучению и получающий высшее вознаграждение. Роль аудитории двоякая: 1) социальная, объединяющая учащихся и воспитывающая в них будущих граждан, и 2) интегрирующая, т. е. соединяющая все предметы в их связи друг с другом. Для первой цели ведутся массовые беседы по гигиене, обществоведению, употреблению свободного времени, выбору профессии и т. д. с прениями. Для второй цели преподаватели всех предметов постоянно докладывают заведующему аудиторией о прохождении курса, и последний организует занятия, связывающие несколько предметов вместе. Это может быть театральное представление, кинематографическая фильма, лекция, хоровое пение, ученические рефераты с прениями и т. д. Четвертое отделение — площадки для игр, бассейн для плавания, гимнастический зал, сад, огород и т. д. В центре этого отделения — физическое развитие учащихся; отчасти также приложение на практике сведений, добытых в классе или лаборатории. Как видно из этого беглого описания, экономические причины привели к организации, изменившей не только программу, но и методы обучения. По последним сведениям 1924 года уже 61 город в 23 штатах ввел у себя новую организацию. Когда я был в Эдинбурге на съезде, американцы показывали многочисленные фильмы своих школ. Меня интересовал вопрос: как тысячи учащихся перемещаются каждый час в другое помещение. Надо сознаться, что американцы выдрессировали своих уча-

щихся удивительным образом: в каких-нибудь 3—4 минуты 600 или 700 учащихся меняются классами без всякого замешательства и толкотни; стройными рядами во всевозможных направлениях передвигаются по всей школе, и каждый занимает свое место. Аудитория в 600 человек наполняется и освобождается в две минуты, во все двери сразу входят по парно классы и сразу расходятся по рядам стульев, каждый знает, где ему надо сделать поворот и на какой стул сесть. Раз в неделю все училище сходится таким образом в аудиторию для салютования американского флага. Хотя все это и напоминает военную выправку и военную дрессировку, однако общий дух воспитания, конечно, ничего общего с милитаризмом не имеет.

Литература.

Kandel «Twenty five years of American Education.» — U. S. A. Education. Bureau. Annual Reports. — U. S. A. Education. Bureau. Bulletins, особенно за последние годы.

2. Канада.

Собственно канадской системы народного образования нет, а есть 9 разных провинциальных систем. По конституции 1867 года народное образование передано всецело в руки провинциальных правительств, федеральное же правительство не только не имеет Министерства Народного Просвещения, но даже не имеет центрального бюро на подобие американского. Каждая из 9 провинций имеет свой центральный орган, называемый или Board of Education, Council of Public Instruction или Departement of Education. Во главе стоит или министр народного просвещения или суперинтендент нар. образования. Местные самоуправления — графства, города и деревни. Они имеют значительное влияние на организацию образования, хотя руководящую роль играет центральный орган. Обыкновенное начальное и среднее образование подчинены отдельным органам, хотя в двух провинциях управление ими объединено. Всю Канаду необходимо разделить на две неравные части: 1) 8 английских протестантских провинций (Онтарио, Н. Шотландия, Британская Колумбия, Манитоба, Саскачеван, Альберта, Новый Брауншвейг и Остров принца Эдварда) и 2) французская католическая провинция Квебек. По традициям, языку, религии первые очень близки С. Ш. А., и их школьная система во многом сходна с американской. Квебек, напротив, отли-

чается резко от остальной Канады и Америки и сохраняет до сих пор многие черты, напоминающие давно прошедшие времена. Поэтому я изложу сначала систему английских провинций, беря как пример самую старую и населенную из них — Онтарио.

В *Онтарио* обязательное обучение проведено для возраста 8—14 лет, хотя все дети от 5—8 лет, раз начавши посещать школу, обязаны продолжать обучение до 14 лет. Аналогичные законы и в других провинциях. Таким образом начальная школа в первые два года не обязательна, что на практике почти не заметно. Во всех английских провинциях, как и в С. Ш. А., начальная школа имеет восьмилетний курс, после чего дети переходят в четырехлетнюю High School. В некоторых провинциях большинство High Schools имеют лишь три года, и «Grade XII» совершенно отсутствует. Не во всех провинциях начальное и среднее образование разделено, в некоторых они составляют общие школы, имеющие 12 лет обучения или 12 «Grades». Так же, как и в Америке, существуют особые «Colleges», промежуточная ступень между High School и университетом. Университетов довольно много — в восьми провинциях 19. Те же явления, которые я описал в отношении С. Ш. А., происходят и в Канаде: перегруппировка ступеней единой школы и консолидация сельских школ. В общем можно сказать, что лишь одно Онтарио сохраняет какие то свои английские традиции, остальные протестантские провинции всецело подчинились американскому влиянию, и такие провинции как Манитоба или Саскачеван могли бы свободно сойти за один из штатов американской республики. Объясняется это тем, что старая провинция Онтарио была колонизована так называемыми «лоялистами», т. е. теми американцами, которые были против отделения С. Ш. от Англии и выселились в Канаду, чтобы остаться в пределах Британской Империи.

Однако, несмотря на сходство, Канада имеет особенность, отличающую ее от С. Ш. А. Это конфессиональность государственных школ. В Америке тоже много конфессиональных школ, но они все частные, в большинстве же канадских провинций все государственные школы — конфессиональны. Но есть впрочем исключение — провинция Манитоба, в которой школы совершенно светские, на подобие английских. По конституции 1867 года, в Канаде лишь две оффициальных религии: католическая и протестантская, причем к протестантам отно-

сятся и англикане и пресвитериане, баптисты, методисты, меннониты и все секты. Католики, конечно, никого не принимают в свою среду, и поэтому протестантам пришлось волей неволей принять к себе и православных и евреев. Распределение школ по двум основным исповеданиям происходит следующим образом: самоуправляющаяся единица в своем большинстве состоит например из протестантов, следовательно все школы этой местности протестантские, и все жители обязаны платить налоги на их содержание. Однако, если соберется законом указанное число налогоплательщиков-католиков, они имеют право подать заявление о выделении их из общего списка и учреждении для них особой школы (Separate School). Эти особые школы содержатся на налоги, собираемые с меньшинства, которое освобождается тогда от общего школьного налога. Этим правом иметь особые школы могут пользоваться только католики и «протестанты», но, напр., баптисты не могут, не говоря уже о евреях. Так как подавляющее число католиков — французы (из 3,5 миллионов — 2,5 французы, остальные ирландцы), то религиозный вопрос обыкновенно связан с национальным и вопросом о языке преподавания. Надо иметь в виду, что канадцы-французы быстрее увеличиваются в числе, чем канадцы, говоряцие по английски. Вследствие этого французы начинают распространяться за пределы Квебека и начинают заселять прилегающую часть Онтарио. Правительство Онтарио хочет сохранить английский характер провинции и не разрешает французам иметь государственные школы на французском языке. Об этом много спорят, но очевидно французам придется уступить и удовлетвориться разрешением пользоваться французским языком в первых классах, пока дети не научатся по английски.

Особые законы о национальных меньшинствах существовали до 1916 года в *Манитобе*. Эта провинция заселена не только британцами и французами, но также немцами, поляками и украинцами. До 1916 года существовали особые двуязычные школы: англо-французские, англо-немецкие и англо-украинские. Учителя обыкновенно принадлежали к той же национальности, что и учащиеся, и пользовались свободно родным языком. Однако в 1916 году это право национальностей было отменено, и все школы обязаны употреблять английский язык. Так как постановление это совпало с отменой конфессиональных школ, то оно привело к страстной борьбе французов-католиков за

право иметь свои особые школы. Все же, несмотря на вмешательство федерального правительства, Манитоба настояла на своем.

Для нас, русских, интересно отметить, что в Канаде около 100.000 русских и около 100.000 украинцев, из которых около 60.000 из России и около 40.000 из Галиции, Буковины и Прикарпатской Руси. Поселились они главным образом в Манитобе и Саскачеване сплошными селениями. Украинцы довольно быстро канадианизируются, и в настоящее время молодое поколение говорит по английски. Из великороссов наиболее сохранили свою национальность 12.000 духоборов, которые упорно не желают учиться английскому языку. Их община представляет своего рода теократию. Во главе стоит выборный руководитель, обладающий почти абсолютной властью. До прошлого года эту роль выполнял известный Петр Веригин, после его смерти выбрали его сына. Все сношения властей с духоборами происходят через семью Веригиных, ибо они превосходно говорят по английски и противятся обучению своих единоверцев. Правительство строит в их селах школьные здания, назначает английского учителя, но здание очень скоро гибнет от пожара, и учитель уезжает, ибо некого и негде учить. Назначается следствие, но виновных никогда не находят. Весьма возможно, что после смерти Петра Веригина духоборы прекратят свое сопротивление.

Квебек. Население Квебека (провинции) равно 2.361 тысячам, из них 2.023 тысячи французов-католиков. Французы-канадцы не похожи на своих родичей во Франции, они все поголовно верующие католики, очень ревностно сохраняющие старые традиции и в деревнях живущие еще патриархальным бытом. Семьи в 15 человек не редкость среди французских «habitants». Духовенство играет руководящую роль и в политике и в народном образовании. Министерство Народного Просвещения имеет два совершенно независимых комитета: католический и протестантский. Каждый комитет заведует особой системой народного образования. Единственной связью между двумя комитетами служит Министр Нар. Просв., являющийся членом обоих комитетов, но даже он (всегда католик) не имеет решающего голоса в протестантском комитете. Таким образом в Квебеке существуют параллельно две системы, не имеющие между собой ничего общего. Католический комитет состоит из всех католических епископов Квебека, которые

являются членами ex officio и равного числа светских католиков, назначаемых правительством. Как видно, самый состав центрального органа в руках католического духовенства. Протестантский комитет, напротив, в полном составе назначается правительством. До 1923 года католическая система состояла из следующих школ: 1) écoles élémentaires — курс 4 года, возраст 8—12 лет, 2) écoles modèles — курс 6 лет, возраст 8—14 лет и 3) Académies — курс 8 лет, возраст 8—16 лет. Каждая высшая ступень включает низшую как часть. Особенно интересно отметить, что латинский язык входит даже в программу всех начальных школ и преподается, начиная с третьего года обучения, т. е. с 10 лет. Следующей ступенью являются Collèges classiques, промежуточная ступень между университетом и академией. В 1923 году проведена реформа, несколько сближающая программы и курс католических школ с протестантскими. Все начальные школы должны иметь 6 лет обучения и называются теперь Écoles primaires élémentaires, это бывшие écoles modèles. Academies называются теперь Écoles primaires complémentaires и имеют те же 8 лет курса. Программа католических школ всецело проникнута конфессиональным духом: усиленно преподается латинский язык, как особый предмет преподается история Франции. История Канады, Англии и С. Ш. А. преподается во всех канадских школах как три особых курса. Не только начальное и среднее образование в руках духовенства, даже колледжи и университеты находятся под влиянием римской курии. Университет Лаваля в городе Квебеке получил свой устав не только от английского короля, но и от папы римского, причем кардинал римской курии является даже ex officio председателем университета.

Протестантская система Квебека объединяет всех не-католиков и уже потому не может быть строго конфессиональна. Это впрочем относится ко всем протестантским школам и в других провинциях. Ступени здесь следующие: Elementary Schools — курс 6 лет, возраст 8—14 лет, Intermediate Schools — курс 9 лет, возраст 8—17 лет, программа High School, но без латинского языка. Существуют также High Schools с курсом в 10 лет, включающие в программу латинский язык (и греческий). По закону Квебек не имеет обязательного обучения, но на практике это не заметно, и процент учащихся не ниже, чем в других провинциях. В Квебеке два католических университета и два протестантских, причем характерно, что в ка-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 17
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 437 - 456

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

толических обучаются 2.846 студентов (исключительно католики), а в протестантских обучаются 3.985, из которых значительный процент — католики.

Следующая таблица дает сведения о населении, числе школ и учащихся по провинциям:

Провинция	Население	Начальные школы т. е. первые 8 лет. (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 годы обучения)		Средние школы, т. е. старшие 4 года (9, 10, 11, 12 годы обучения)		Год
		школ*)	учащихся	школ*)	учащихся	
Онтарио (Ontario) ..	2.933.000	6.945	601.485	175	44.631	1923
Саскачеван (Saskatchewan)	757.000	4.541	173.305	24	10.636	1922
Манитоба (Manitoba)	610.000	1.936	126.147	154	10.729	1922
Альберта (Alberta) ..	588.000	2.995	135.783	—	12.262	1923
Бр. Колумбия (British Columbia)....	524.000	992	86.315	123	9.889	1923
Новая Шотландия (Nova Scotia).....	524.000	1.914	102.290	—	12.088	,,
Нов. Брауншвейг (New Brunswick) ..	387.000	2.195	72.573	52	3.281	,,
Остров пр. Эдварда (Prince Edward's Island)	89.000	471	16.332	—	1.737	,,
	протестантов					
Квебек.	338.000	683	52.219	98	18.783	1923
(Quebeck)	(2.361.000) всего					включ. и учащ. начальных классов
		Всех начальных и средних школ		Всех учащихся		
Квебек католический	2.023.000	6.965		466.410		1923

Из них écoles élément. — 5.846 с 232.056 учащ., écoles mod. 724 с 119.124 учащ. и académies 395 с 115.230 учащимися.

Всех колледжей в Канаде 66 с 21.416 студентами (из них 21 франц. колл. с 9.225 студ.). Всех университетов — 23 с 39.226 студентами (из них два французских с 2.846 студ.).

*) Число школ трудно выяснить в некоторых случаях, ибо статистика ведется по числу школьных участков, которые могут иметь несколько школ, затем один консолидированный центр считается за одну школу, хотя бы он объединял прежних 20 школ.

Литература.

1. Comparative Education, studio of the educ. systems of six modern countries, edited by P. Sandiford. Очень хорошая статья о Канаде в 1923 году.
2. Annual Reports всех девяти провинций.
3. Board of Education. Special Reports on Educational subjects. vol. 4.
4. U. S. A. Education. Bureau. Reports. Почти в каждом годовом отчете есть статья о Канаде.

Лондон, ноябрь 1925. **Н. Ганц.**

Русское школьное дело в американской колонии (Соед. Штатах).

Своеобразные условия американской жизни предопределили и особые пути развития в С. Штатах русского школьного дела. Тамошняя русская школа не может быть отнесена ни к одному из двух ярко очерченных типов зарубежной русской школы в Европе. Она столь же далека от беженской, эмигрантской школы, сколь и от той, которая создалась в странах, где русские — национальное меньшинство, борющееся за свои права. И это несмотря на то, что в составе русской колонии нашлись бы элементы, близкие обеим группам зарубежных русских. Так к понятию национального меньшинства приближается компактная масса старых выходцев из России, крестьян, загнанных в Америку нуждой и безземельем. Заметные ряды поселенцев из пореволюционного потока пополнили колонию, создав в ней и беженский элемент, с его особенностями и запросами, в том числе и школу.

Но на деле русских в С. Штатах нельзя мыслить ни национальным меньшинством ни беженцами. Американская государственность исключает такие понятия; она вообще не знает «национальных меньшинств». Требуя от своих граждан, без различия национальности, того немногого, что она находит нужным, но требуя безусловно, страна в остальном предоставляет устраиваться, как им угодно, считая их частным делом религию, язык в домашнем быту, прессу, культурные учреждения и т. п. Тут отсутствует элемент борения, связанный с понятием национального меньшинства, нет коллизии между неискренне признаваемыми правами с одной стороны и плохо выполняемыми другой стороной обязанностями.

Тоже нереальным и бессмысленным оказывается в Америке и понятие «русский беженец». Это Европа знает людей без отечества, жертв нечеловеческого режима, несчастных изгнанников, права которых она не может определить. В житейских отношениях с ними Европа руководится чувством то жалости и великодушия, то презрительного снисхождения, — психологической эмоцией, но не ясной юридической формулой; нужды нет, что такую эмоцию испытывают не лица, а целые

органы власти. Просто, Европа еще не успела ответить общей нормой на огромный факт русской эмиграции, перед которым ее ставит ежедневно жизнь, вынуждая принимать решения ad hoc и ad hos, — по делу и по лицам. В Америке (подставляю это привычное слово, подразумевая С. Штаты) «русских беженцев» просто напросто не существует, — с точки зрения государства, конечно. Можно ли удивить появлением иностранцев страну, для которой их постоянная иммиграция основной факт всей истории? Разумеется, нет. Именно поэтому для русского беженца, как и всякого иного иммигранта, есть готовый modus vivendi; он никого не застает врасплох, ничего не заставляет решать для него особо и не вызывает никаких эмоций к своей выгоде или невыгоде. Для всякого приезжего, кто бы он ни был, англичанин или сириец, богач, авантюрист или несчастный изгнанник, у страны один ответ на вопрос, что сулит новая земля: он иммигрант, кандидат в граждане и через 5 лет вправе гражданином быть. Может ли ставиться властью вопрос при этих условиях о русском беженстве, о его нуждах, в том числе и о школе? Конечно, нет, и напрасно, беспочвенно было бы искать в С. Штатах аналогии Франции, которая оказывает помощь русской профессуре и студенчеству, не говоря уже о великом деле Чехословакии. Но говоря о роли государства, мы не касаемся отношения общества, которое и в Америке знает «беженцев», не хуже, чем многие в Европе.

Таковы общие предпосылки, определяющие дело, как оно не могло итти. Со стороны же положительной вопрос характеризуется уже совершенно конкретным условием, формулой, имеющей самое непосредственное касательство к школе: каждый ребенок от 5—7 до 12—16 лет обязан посещать американскую государственную (то-есть штатовую, т. к. просвещение — дело отдельных штатов, откуда и вариации в возрасте) или частную школу. Невыполнение этого закона влечет за собою для родителей тюрьму или штраф, для ребенка — принудительное помещение в особую исправительную школу. На практике это означает, что к русскому беженцу, в течение двух недель по приезде не позаботившемуся о своем ребенке, явится особый школьный инспектор и отправит его сына или дочь в ближайшую школу, а полисмен в любой учебный час может задержать ребенка, оказавшегося на улице. Частная же школа (собирающая около 4% всех учащихся) по существу та же «американская», как ни разнится ее устройство в отдельных штатах.

При указанной неукоснительности, — а суть дела заставляет ее подчеркивать, — всякая попытка национального образования, казалось бы, обречена на неудачу. Но мы не даром отметили особенность американской государственности, — раз ее требования удовлетворены, в остальном она предоставляет полную свободу. И в деле просвещения она никому не мешает составлять какие угодно общества, открывать какие угодно школы, с любым языком, с преподаванием любого вероучения. Но все это допустимо лишь во внеучебные дни и часы. Практически *целям образования национального может служить лишь дополнительная к американской частная вечерняя школа*, к которой мы теперь и обратимся.

Эмиграция сотен тысяч крестьян, преимущественно из Юго-Западного края, плохо была изучена в свое время; плохо было определено нашим правительством даже и отношение к этим выходцам: и оно и эти последние считали часто путешествие в Новый Свет явлением временным. Одна только церковь позаботилась об устроении поселенцев, о тех нуждах их, для удовлетворения которых она призвана. И если в России роль церковно-приходской школы, как к ней ни относиться, была значительна в народном просвещении, то в Америке только церкви и ее органам она и принадлежала. Совершенно на русский лад организованная Северо-Американская епархия и в школьном деле развернула обычную епархиальную организацию. При каждом приходе (их было 350, ныне около 315) была устроена школа, где преподавался Закон Божий священником и русский язык им же, или его псаломщиком, или же особым учителем. Средства на просвещение, как и на самые приходы и церкви, слагались из двух источников — местных, приходских, сборов и ассигновок на нужды миссии (и доныне еще так называются учреждения епархии) из казенных русских сумм, с преобладанием последних, и таким путем во многих местах были выстроены школьные здания, заведено классное оборудование, велась нормальная школьная работа, хотя и не каждый день, хотя и в вечерние часы. Вся эта работа объединялась и направлялась обычным в ведомстве органом — Епархиальным училищным Советом, который заботился о снабжении школ учебными пособиями. Трудно оценить все достоинства и недостатки этой работы, несомненен лишь ее общий безусловно положительный результат. Хотя и не было в русских приходских школах настоящих учителей, но все-таки

тысячи русских детей учились в своей школе своему языку. Польза и необходимость этой работы видна хотя бы из того, что понадобилось издание специально для такой школы приспособленной хрестоматии, где *русские* слова и понятия разъясняются *русским* детям, исходя из *английских* обозначений, как готовых, заранее усвоенных сознанием ученика!

Революция, с прекращением отпуска средств на Миссию, уничтожила и организацию просвещения церковью. Нет казенных денег, исчез Епархиальный Училищный Совет, что хуже; во многих школах парты за ненадобностью лежат в сараях или попали куда-то на сторону. Но семя было брошено вовремя и на почву добрую. Поэтому школа не уничтожена всюду и совсем. Это приводит нас из области исторических справок к положению русского просвещения в настоящий момент.

Будучи частной, русская школа является продуктом работы самой колонии — творческой инициативы одних и живого отклика других. Говоря об этой работе, нужно, оставив в стороне оценку внутреннего состояния колонии, коснуться хоть вкратце вопросов о культурном ее уровне и национальном характере. Бедняк из пинских болот на широких поприщах городов Америки очень поправил свое благосостояние, научившись пользоваться всеми плодами американской цивилизации. Но не уменьшилась его нищета духовная. С другой стороны, как ни разительна по последствиям эта внешняя метаморфоза, но обстановка шумного города, машинного грохота, культуры по часам, богатства, выжатого потом не упорного только, но и систематического труда, — все это удручающе действует на психику русского выходца, которого в этой атмосфере еще больше влекут родные светлые просторы степей и темная сень лесов. Воспоминания о родине по контрасту обостряют в нем национальное чувство. Но оно не опирается на твердую почву политического воспитания и гражданского опыта. Поэтому старый колонист, живо ощущая свою любовь к родине, не может, повидимому, противостоять натиску американской гражданственности. Едва ли могут объяснить ставшие уже гражданами, как это произошло с ними; а таких ведь было почти 40% в 1910 г. Недостаточной устойчивостью объясняется и тот факт, что русские выходцы между собою говорят на ужасающем русско-американском диалекте, едва ли не сплошь составленном из английских корней; русского в нем осталось чуть ли не одна морфология. Целую экспедицию филологов можно бы

снарядить для изучения этого жаргона. Младшее же поколение говорит только по английски между собою, а часто и с родителями, и редко снисходит до русских элементов этого жаргона. Родители, в темноте своей, не замечают собственной печальной эволюции, но искренне скорбят об утрате языка детьми.

Нельвя упускать из виду и того обстоятельства, что если одна половина, говоря грубо, смотрит на Америку, то другая обращена к России: ведь многие и ехали то только на заработки, да война и революция помешали. Нашлись смельчаки и доверчивые, уехавшие в коммунистический рай. Их письма оттуда отбили всякую охоту ехать «домой», или «до краю» сейчас, но не лишили терпения оставшихся, которые ждут лучших времен, хотят не перестать быть русскими. И если мы добавим, что забота о просвещении в Америке — весьма убедительный пример, то уже не будем удивляться желанию тех самых колонистов, среди которых 40% неграмотных (от 14-ти лет, в 1910 г.), иметь школу для своих детей с родным языком. «Дайте нам,— говорят они, русскую школу, чтобы наши дети вернулись в Россию не чужаками ненужными, а русскими людьми». Вот контурная зарисовка обстановки, вызвавшей к жизни, после смерти организованной церковной школы, школу нынешнюю, назовем ее просто колониальной. Эта последняя далеко не всегда нечто новое, скорее и чаще она та же, только несколько видоизменившая свой облик, согласно американскому положению, и вообще то верному, а тем более в Америке: «кто дает деньги на школу, тот ей и хозяин». Таким даятелем и хозяином оказывается и теперь чаще всего приход.

Приходская организация очень сильна в русской колонии. В городах, где были русские, создавались церкви. К церкви русские тянулись и территориально, сгущаясь в ее районе, и организационно, — создавая приход для ее поддержки и братство в целях взаимопомощи. С прекращением содержания церквей из средств Миссии, каждый храм живет, т. е. имеет службы, пока приход платит своему наемному священнику. Приход же оказывается распорядителем и школьного здания с имуществом, где они есть. И вот если приход велик, то он пускает в ход и школу, которую теперь уже правильнее назвать не церковно-приходскою (иерархия, церковная администрация ее не касаются), а просто приходскою. Организуется она весьма разнообразно. Где есть старое помещение, пользуются им; если

нет, каким либо иным, — клубом, народным домом, или просто наемной комнатой с самой неподходящей мебелью. Мне пришлось видеть приходскую школу в одном из городов штата Нью-Джерси, сейчас же за Гудзоном, под Нью-Йорком. Настоящий класс, старые учебники в библиотечном шкафу, две-три географических карты, классная доска на стене с изящными мелками в бумажках; типичные парты, по американски на железных стойках и привинченные к полу. Тонки стены этого деревянного домика в церковном дворе, но учиться можно, и два десятка ребят весело бегали в эту школу летом.

В русской колонии вообще заметен рост влияния иных сил и факторов, помимо церкви, которая из-за недостатка средств вынуждена сдавать свои позиции. В равных условиях безденежья организаторский дух в школьном деле, инициатива проявляются все чаще и чаще лицами и группами, с церковью не связанными, либо прямо ей враждебными. На тех же началах самообложения родителей, платы с ученической головы, устраивается по инициативе местных культурных людей школа светская. Формальным источником ее зарождения оказывается либо какая-нибудь местная организация, преследующая цели просветительные и взаимопомощи, либо прямо с этой целью учреждаемое «общество N-ской народной школы». Иногда тут разница лишь в словах, но часто школа народная имеет и существенные отличия. Главным ее признаком оказывается аре-лигиозность, явление легко возникающее в нашей колонии на американской почве. При всем пуританстве быта широких масс в Америке, перенесенном из Англии, при традиционном уважении к религии и Библии, тамошняя школа государственная совершенно исключает религиозное воспитание и учение религии, оставляя для этого семью и церковь и зато в этих областях предоставляя полную свободу. Такой пример сам по себе вызывает подражание. Русская среда, те не связанные с церковью ее элементы (количественно они не значительны все же), о которых сейчас идет речь, представляют собой особенно благодатную почву для работы в этом направлении. Такой тип школы возникает в местах скопления эмиграции политической и религиозной. Первая категория, считая веру частным делом на словах, на практике проводит то индиферентное, то прямое отрицательное отношение к ней. Там же, где много разномыслящих сектантов и православных разного оттенка, сама жизнь заставляет отказаться от мысли создавать школу с вероучением;

иначе распри привели бы к невозможности вообще ее открыть. Так соображения идеологические, религиозные и политические приводят к созданию школы без Закона Божия.

Надо опять сказать, что широкие массы русских выходцев, особенно провинциальных, больше держатся школы приходской. Тем не менее описанное явление, секуляризация школы, весьма характерно. Ее сторонники не без успеха и не всегда без основания говорят о своем превосходстве, сравнивая свою школу с тою, которая держится «предрассудками», «темнотой», в которую «ребята бегают учиться к попу, а он молитвам только и учит». Сторонники «поповской» школы на это отвечают так же, как в России на антирелигиозную пропаганду, — больше упрямым делом втихомолку, чем словесной защитой своих позиций. Насколько характерны эти два течения, можно судить хотя бы потому, что в маленьком городе Гринпойте существуют и «Русская Православная Детская школа» и «Русская Народная Детская Школа». — О непримиримости и борьбе двух организаций свидетельствует хотя бы тот факт, что все собрания по делам обеих школ и всякие «предприятия» в пользу их устраиваются неизменно в один и тот же день! В меньшей степени характерно сосуществование в одном районе Нью-Йорка «Русской Детской Школы в Гарлеме» (квартал) и приходской школы при соборе. Если и в таких «секуляризированных» школах не отсутствует некоторая политическая тенденциозность, то особенно крупные размеры принимает она в школах, организуемых по местам группами крайних направлений, в первую очередь коммунистами. Теперь влияние лидеров этой партии, столь сильное еще недавно, упало. И они в своих партийных интересах, с целью навербовать больше членов, прибегают к открытию школ для детей (и взрослых). Кое-где это и удается. Энергию они проявляют при этом колоссальную. При неумении интеллигентов из новой колонии подойти к запросам темных людей, коммунисты становятся в выигрышную позу «друзей народа», «организаторов жизни». Некоторые из них, не зная, что такое власть советов, и как она насаждалась, в формы партийной организации вкладывают некое старо-народническое содержание, проявляя известный пафос жертвенности и во всяком случае искреннюю готовность работать для народа, а не отсиживать положенные часы. В иных же случаях такая партийно-школьная работа принимает отвратительные формы, даже если в школах и не проводится прямого

№ 2730

восхваления большевизма. Беда в том, что организаторы тут не выпускают из рук управления школой, держат в строгости «делегатов» от родителей в комитете школы, иногда вообще их не допуская туда. Тут повторяют то, что проделывалось в первые годы в России. О том, что выборного учителя держат, пока ему «выражается доверие», говорить нечего, — это явление естественное. Родительская масса и в таких школах далека от тонкостей специфической школьной политики; она ищет лишь русской грамоты для детей, но, при косности людской, вне этого пути — через «организацию» — открыть школу никаким иным путем, напр., от о-ва родителей, оказывается невозможно. Правда, в общем и тут можно вести настоящую школьную работу при тактичности учителя. Но нужно найти охотника на такое дело, где человек стоит перед Сциллой и Харибдой — отказаться от близкого его душе дела просвещения, столь необходимого среди темноты непроглядной и вредных заблуждений, или же работать, содействуя успеху неприемлемой для его убеждений организации, которая запишет эту его работу в свой актив и потом будет завлекать новых членов, пользуясь таким нейтральным козырем, как школа, в целях явно партийных.

Но не все школы «организаций» создаются с такими приватными целями — вербовать партийных прозелитов из родителей, некоторые из них не преследуют никаких иных задач, кроме чисто просветительных. На первом месте нужно поставить стяжавшую себе заслуженную известность школу О-ва Взаимопомощи «Наука» в Нью-Йорке. Это учебное заведение существует четвертый год, обладает тремя классными комнатами с прекрасным по тамошним русским условиям оборудованием мебелью, картами, библиотекой. Прекрасный волшебный фонарь, позволяющий показать на экране картины прямо с книги, без диапозитивов, — оказывается незаменимым орудием. При его помощи каждое воскресенье ведутся беседы на разные темы. Эти беседы привлекают не только учеников и детей вообще, но еще больше и родителей. Удачное стечение условий в этой школе, расположенной в самой гуще старой русской колонии Нью-Йорка (315— East, 10 улица), в школе, где дело ведется тремя настоящими педагогами, сделало это учебное заведение самым популярным и самым многолюдным (в 1-й год 250 учащихся, во 2-ой около 200, — т. к. открылись и другие школы в районе, за 3-й год данных у меня нет).

В школе несколько классов, разделенных на младших ступенях на параллельные группы. Примерно на два года рассчитан курс начальной школы, а в высших группах вместе с русским языком стоят как самостоятельные предметы и русская история и география. При взносе в 50 центов за каждую учебную неделю с ученика, школа не только оплачивает учителей и помещение, но и дает (2 года) некоторый остаток, употребляемый на улучшение дела. Я намеренно остановился подробнее на этом примере, чтобы показать, насколько возможна, при разумном ведении дела, при достаточном контингенте учащихся и отклике родителей, самоокупающаяся организация школы. Это так важно в Америке, где на субсидию, за редчайшими исключениями, расчитывать неоткуда.

Перейдем теперь к вопросу об учительстве. Для нашей колонии мало сказать о его положении, нужно еще посмотреть, каково оно само, откуда вербуются учителя. В старой, довоенной русской эмиграции, — «мужицкой», как она себя не без гордости именует, было очень мало интеллигентных сил вообще, весьма недостаточно и профессионалов-учителей. Но и эти незначительные кадры не использованы целиком для школы. Типичная американская черта — смена профессий. У недавних колонистов, родившихся не в Америке, она выступает еще сильнее: они больше испытывают тягость материального неустройства и вынуждены поправлять дела, как случится; а с другой стороны и психологическая цепкость за профессию ослабляется — не боится уже порвать со «своим» делом тот, кто испытал тяжесть разрыва с родиной. Эта обычная при всякой эмиграции перетасовка людских карт в стране постоянной колонизации возведена уже в традицию, в некий принцип. Вот и случается, что учителя добывают хлеб часто не только не своим профессиональным трудом, но физическим, а к учительской работе призываются иные силы.

Я уже говорил, что священник и его дьячок часто учат в своей приходской школе. Насколько этот дьячок должен быть иногда универсален и какой толк из этой универсальности получается, можно судить по такому напр. объявлению: «Приходский комитет N-ской церкви ищет *знающего* свое дело псаломщика, то-есть могущего быть хорошим регентом, учить детей в школе, заведывать драматическим кружком, дирижировать оркестром, ставить спектакли и устраивать лекции». Подобные объявления я встречал нередко. Но если дьячку

в колонии усвоили такую роль «министра культа, просвещения и изящных искусств», то с другой стороны из бесед я убеждался, как невысок и критерий для определения лица, пригодного ко всем этим делам просвещения: если человек бредет немножко «по-церковному», то-есть читает по-славянски, то ему поручают уже все, до чего додумаются, а не одно только псалмопение.

Учителями работают иногда и такие неспециалисты, как юристы, врачи, инженеры, военные. Тут однако отсутствие профессиональной подготовки искупается или скоро сглаживается, благодаря общей широте образования и кругозора. Больше того. дилетантство оказывается подчас более плодотворным, чем учительский профессионализм, далекий от общественных навыков в работе.

Однако, чаще мы встретимся с дилетантством весьма дурного качества, увидим в роли учителей людей не только без специальной подготовки, но и без всякого образования вообще. или (а иногда и) служащих совсем другому делу. Как ни темна наша американская эмиграция, в которой подавляющим оказывается крестьянский элемент, она и при экономических мотивах переселения принесла с собой в Америку дух независимости, свободы, всякого авантюризма, неизменно присущего сорвавшемуся с места человеку. По отношению к России, при всей любви к ней, как к родине, этот дух перерождался уже в общую оппозиционность к ее правительству, к режиму, загнавшему в чуждый Новый Свет из родной глуши лесов и полей. Без всякого положительного содержания, эта оппозиционность выражалась лишь в отрицании, вражде, ненависти даже ко всему, что с режимом связывалось. В свободной Америке «мужик» не только почувствовал свою силу, но и переоценил ее: все держится мужиком, всякий «интеллигент» (а это для большинства «всякий человек с кокардой», даже гимназист, сын мужика) — дармоед, а потому и из образования его пользы мало: если и затеет что, то ради себя, ради теплого местечка за мужицкий счет, а не для мужицкого просвещения. Самоуверенность ставшего на ноги человека по отношению к другим делала его критиком; реальная ценность его, источника труда физического, при его высокой оплате, умаляла в глазах «мужика» ценность труда умственного и его носителей. Отсюда мужицкий скептицизм к колониальной интеллигенции, подозрительность, прямое недоверие. Правда, все это и пропадает

быстро, если работа пойдет гладко, если ей не мешают другие обстоятельства. Таково в общих чертах отношение старой колонии к новой, революционно-беженского происхождения. Хотя и неправильно ей целиком усвоено название интеллигенции, но она все же располагает обширными кадрами как профессионально-учительскими, так и пригодными для просветительного дела вообще. Однако, и в ней есть особенности, мешающие пополнять из своей среды ряды работников просвещения. Тут и чисто личные заботы о своем устройстве, заставляющие хвататься на первых порах за что попало, и прежде всего за фабричный труд, обычный путь русских беженцев; тут и знакомое нам в эмигрантской психологии нежелание удаляться из своих русских центров в больших городах; и недостаточное знакомство с американской жизнью, с ее преломлением в колониальной общественности; наконец, прямо непонимание психики этих «петиметров четвертого сословия», которые ищут просвещения в столь странных его формах, зная культуру лишь по некоторым ее запахам. Нужно упомянуть и некоторое (не для всех, конечно), психологическое отдаление от мужика с его нуждами и делами, как результат болезненных воспоминаний революционной эпохи.

Указанные условия сразу же создали взаимное, с обеих сторон идущее, разобщение, — между старой — «мужицкой» и новой — «интеллигентской» эмиграцией. В школьном деле это и приводит к тому, что при наличии людей пригодных много можно насчитать учителей и нетвердых в грамоте, хотя и усердствующих, и с другой стороны, как я уже отмечал, партийных радетелей, думающих больше о «политическом просвещении» родителей, чем о грамотности детей. Престиж организации и ее количественный, по числу завербованных членов, успех, а не педагогия составляет их интерес. Дело обстоит тем хуже, что большая часть таких «защитников народных интересов» — явные некультурные проходимцы.

Помимо этих условий общего характера, и положение учителя и обстановка его работы таковы, что нужна особенная любовь к делу и известная жертвенность иногда, чтобы заставить решиться на учительство людей подготовленных и серьезных. Материальное положение учителя отнюдь не делает его профессию заманчивой. Я не знаю ни одной школы, где бы учитель получал плату за летнее, каникулярное время. Америка, с ее недельными всюду расчетами, приучает к порядку

платить человеку, пока он работает. По одному этому нельзя в сущности говорить о настоящей учительской профессии. И в лучшем случае, при помесячной оплате труда, при ставке определенной, учитель должен летом пускаться в «отхожий промысел» — на фабрику, на ферму, или как-нибудь изворачиваться с непрестанной думой о непрочности своей судьбы. Ухудшается дело часто и тем, что плата устанавливается поурочная. Тогда праздники, перерывы случайные в занятиях подрывают скудный учительский бюджет и опять таки в сторону влекут учительские мысли. Но есть способ оплаты и более худший: при отсутствии прочной организации, обладающей капиталом, школу нередко открывает, как я говорил, инициативная группа из лиц, в деле так или иначе заинтересованных. Никто не ручается за ее успех, никто не хочет поручиться и за определенный минимум учительского гонорара. Тогда устанавливают определенную плату с каждого ребенка, обычно 50 центов в неделю, и из получаемых таким путем средств удовлетворяют все потребности, т. е. расходуют главным образом на учителя и помещение. Хорошо, когда дело идет гладко, когда детей достаточно, а родители их охотно посылают. Но при частых провинциальных распрях тут бывают возможны такие сюрпризы, что учитель начавший хорошо год, рассчитывающий его хорошо кончить, к Рождеству оказывается и без учеников и без центов. И по вине в конце концов ничьей. Если он и опять сумеет «пустить» школу, то все же ущерб остается невозмещенным, а будущее темным. При таком положении учительство сплошь и рядом оказывается не профессией, а подсобным к тяжелой дневной работе вечерним заработком. В конце концов учитель никогда не знает определенно, на что он идет. Ни в каком смысле нельзя говорить о «правовом» положении учителя, его права вообще отсутствуют. Учитель в гораздо худшем смысле «наймит», чем рабочий фабричный, подрядивший его вместе с другими для обучения своих детей. Если рабочий может быть уволен, когда его физиономия перестала нравиться хозяину, то ему эти хозяйские вкусы не трудно изучить. Всегда все-таки известно, чего хозяин хочет, а вот чего хочет коллективный хозяин батрака учителя или более капризные и умствующие члены этого коллектива, — этого знать никому не дано. И все-таки мы можем с радостью констатировать всеобщее стремление колониальных масс дать детям русское образование, патриотизм, который порождает это движение, хотя

в нем по темноте родительской, из России вывезенной и в Америке еще не развеянной, отсутствует ясное представление об искомом. Мы с благодарностью оценим работу многочисленных будителей и подателей этого света из общественных деятелей местных и учительства; особо отметим чистое в этих случаях благородство побуждений, даже и в стране великой корысти. Однако, при всех этих отрадных чертах результаты школьной работы не представляются большими. Кроме указанных сторон, великая беда колониального просвещения в том, что все усилия его насаждать остаются разрозненными, в целом неорганизованными. *Нет ни одного человека на всю Русскую Америку, на которого был бы возложен долг заботиться специально о просвещении.* Тут нет речи о преимуществах централизации в деле народного образования перед децентрализацией, — злободневный ныне вопрос для американской школы. Для нашей колонии не важен высокий спор о принципах, а нужно, чтобы в дело, из каких то подсознательных и во всяком случае эмоциональных истоков рождающееся и по-любительски ведущееся, была внесена ясность и упорядоченность. Сейчас оно похоже на головешки костра разметанного: горят они, но на них не сваришь каши. О великой системе мечтать не приходится. Бесконечно далеко на мой взгляд, время, когда возникнут общеколониальные учреждения, призванные заботиться об изыскании средств, регистрации детей, агитации среди родителей за обучение детей в вечерней русской школе, о разработке сети этих школ, об их градациях по высоте и подготовке учителей. Столь широкие планы неосуществимы. Но есть настоятельные нужды, об удовлетворении которых должно позаботиться теперь же. Это создание такого органа, который мог бы объединить учителей, создать кадр их, путем авторитетной аппробации лиц из наличных сил, который составил бы список учебников и нужные помог и дать, выработал бы примерные программы и служил бы местом, куда учителя могли бы обращаться за советом в своей работе, а инициативные группы, открывающие школы, за содействием в их организации. Нужно заранее рассеять все надежды на моральную (об иной и вообще речи быть не может) обязательности обращений к такому органу. Всякий, знающий нашу колонию, скажет, что всеобщего авторитета этот орган приобрести не сможет. Это не должно удерживать от стремления создать его. Один путь для этого— путь общественной самодеятельности и частые обращения по

школьным делам к обществу через прессу. В последние годы в колонии замечается дифференциация общественных сил, процесс, в котором происходит отбор действительно интеллигентных людей из новой беженской колонии. Они составляют тот творческий культурный элемент, которого так недостает старой «мужицкой» эмиграции. С одной стороны, эти люди применились к «мужику» и сотрудничают с ним на разных поприщах, а, с другой, избегают, повидимому, опасности разменять в такой близости на мелкую монету ценности, приобретенные культурой.

Есть и другой путь — через церковь. Но способна ли теперь на это наша церковь в Америке? Мы видели, как она выпустила из рук дело просвещения из за своей бедности. И не только бедность тому виной, церковь переживает и, верится, изживает внутренние бури в себе самой*). Теперь, когда об этом изживании можно говорить увереннее, встает перед ней и эта задача — поработать на дело просвещения. Не к тому она сводится, чтобы восстановить бюрократическую машину из канцелярий и коллегий советов и отделений, а к тому, чтобы оживить падающую приходскую школу, поднять уровень своих духовных педагогов. Преимущество церкви перед общественными силами в том, что ее организация уже готовая, а последним еще нужно пройти через эту труднейшую стадию. Я не очень верю в творческую энергию духовенства на местах, — где она имелась, она себя показала, но центр может проявить ее с большею пользой. Заняться сейчас вопросами просвещения, и не узко церковно-религиозного характера, для деятелей церковных прямо долг. Он налагается сознанием, что главное орудие такой работы — организация только у церкви и существует в широком масштабе. Конечно, и церковная организация не охватит всех школ. Мы видели, какие силы вывели многие школы из под эгиды церкви. Тем легче принять нам за удобные и полезные оба намеченных пути. Для того и другого есть уже в настоящее время признаки к осуществлению, в обоих сферах вопрос об объединении хотя бы около своего центра дела просвещения ставится на очередь. Есть данные, что оживает просветительно-организационная работа около церкви. Видим мы сознание важности дела и в секуляризованной общественности.

*) По последним известиям, американский суд признал «живую церковь» и постановил передать ее представителям русское церковное имущество в С.-А. С. Ш. — *Ред.*

Пример реальных достижений тут, правда, не особенно утешительный, но все же он доказывает, что объединение школьной работы, хоть и в малом сначала масштабе, возможно. Я имею в виду факт существования в Чикаго местной школьной федерации. Правда, тут работают люди близкие коммунистам и в духе национал-большевизма, но они не только объединили под названием Федерации ряд прежних школ, но открывают, опираясь на этот центр, ряд новых школ, ведут настоящую войну за «школьные рынки» в разных районах города. Их настойчивость делает то, что иногда они убивают другую школу, создавая на ее месте свою. Тем более, думается, выпал бы успех на долю организации, преследующей столь же планомерно чисто школьные задачи. Пока мы знаем лишь о попытках поставить дело на такую почву. Естественно, что они зарождаются в культурной столице русской колонии — Нью-Йорке. Минувшим летом 1925 года там возникло «Объединение русских культурно-просветительных деятелей». Но если этому начинанию, ставившему своей целью организацию школьного дела, и не мешает некоторое профессиональное направление — собрать учительские силы и найти им применение, то большим препятствием, сразу же суживающим пределы возможной широты этого объединения, служит то обстоятельство, что и здесь среди инициаторов есть люди, «радикализм» которых идет вплоть до признания советской власти за «настоящую русскую народную власть». О реальной работе Объединения у меня еще сведений нет никаких. Серьезное дело замыслил было Просветительный комитет упоминавшегося уже и заслужившего почтенную известность своей школой О-ва «Наука».

Он образовал в июле этого года комиссию для подготовки колониального педагогического съезда, который бы выяснил нужды русской школы, ее успехи и недостатки и внес бы организованность в дело просвещения. Учреждения и отдельные педагоги усиленно приглашались к участию в работах комиссии. Я знаю об этом лишь из газет и, судя по отсутствию сообщений о ходе работ, думаю, что дело заглохло или по сложности своей оказалось преждевременным. С осени этого года большую программу публикует Русско-Американский Образовательный Институт штата Массачузетс. Повидимому, пользуясь материальной поддержкой со стороны властей штата, который может гордиться своей столицей — известным всюду учебными заведениями Бостоном, этот институт в ряде городов

открывает и курсы для взрослых и вечерние школы для детей русских выходцев, а также содействует их организации при инициативе местной.

Несколько слов о попытке создать среднюю школу беженского типа. Мысль о ней как о привычном институте беженства привезли с собой в Нью-Йорк эмигранты, переселившиеся из Европы. Исследование возможности и хлопоты сторонников этой идеи привели к тому, что штатный департамент просвещения, не поступаясь своими «американскими» требованиями, согласился тем не менее на условия из ряда вон выходящие: он готов был открыть американскую школу исключительно для наших детей с добавлением русских предметов, содержание школы принимал на себя и отводил для нее (и интерната, если бы его открыли) большое здание. От русских требовалось только одно — собрать заявления родителей не меньше 200 детей к 1-му июля 1924 года (срок внесения кредитов) с желании обучать их в такой школе. Краткость срока и инертность колонии были причиной провала этой попытки. О возобновлении ее минувшим летом мне ничего не известно.

Заканчивая статью, я не могу скрыть и цели, какую ставил я этой работой. Приподняв, как умел, завесу над темной до сих пор сценой, где тоже творится дело русского просвещения, я хотел бы привлечь к этому действу внимание тех, кто трудится для русской школы за рубежом. Берега Атлантического океана слишком далеки друг от друга, но я хотел бы, чтобы «зарубежность» эта, пока ограниченная Европой (и ближайшими пунктами Азии и Африки), перешагнув через новый широкий рубеж, распространилась и на Америку. На нее и теперь мы смотрим в Европе, но как на источник помощи. А мне хотелось бы всей статьей сказать, что и Америка, конечно, наша, русская Америка — в помощи тоже нуждается. Разумеется, не в долларах, которых наоборот ждут оттуда, а в том культурном влиянии, в том духовном содействии, в каком нуждается колония, лишенная мощной организации русского просвещения, которую мы имеем в Европе. Установление более тесной связи с тамошними просветительными учреждениями и поддержка их информацией, советом и примером — неотложная задача, стоящая перед объединением деятелей просвещения в эмиграции.

К. Солнцев.

Профессиональное образование в Советской России.

I.

История профессионального образования за время советского властвования резко распадается на два периода. Первый из них, обнимающий 1917—1919 годы, характеризуется полным пренебрежением к вопросам профессионального образования. По свидетельству советского официального издания*), «первоначально Наркомпрос не обращал серьезного внимания на профессион.-технич. образование в силу того, что был занят разрушением старой системы народного образования». Затем, «всецело отдавшись идее создания единой трудовой школы, Н. К. П. категорически отвергал всякую мысль о возможности получения какого-либо специального образования ранее окончания обеих ступеней единой трудовой школы. Таким образом Н. К. П. недооценил в достаточной мере проф. технич. образования, его необходимости и жизненности. Этому делу пришлось претерпеть не мало мытарств и тяжелых минут, прежде чем выйти на правильный путь и занять свое место в общей системе народного просвещения»**).

Луначарский в обзоре деятельности своего ведомства***) сам признавал: «с первых шагов Наркомпрос сделал несомненную ошибку, а именно уничтожен был совсем Отдел Профессионального образования. При этом надеялись, что единая трудовая школа может полностью заменить всю среднюю техническую школу».

В первом положении об единой трудовой школе 1918 г., в части пятой, где говорится о мерах к проведению его в жизнь — профессиональные школы даже не упоминаются. Из этого умолчания на местах был сделан вывод, что все ранее существовавшие профессиональные школы должны быть закрыты.

---

*) «Проф. технич. образование в России за 1917—1921 гг.», стр. 7. Изд. Госиздата.

**) Ibid. стр. 8.

***) Статья в сборнике «Вся Россия 1923 г.», стр. 305.

И очень многие из них действительно были ликвидированы. В своей декларации (июль 1919 г.) тот же Луначарский говорит: «с горестью нужно констатировать, что, благодаря неправильно понятому принципу единой трудовой школы, в провинции под предлогом замены трудовыми школами закрывались драгоценнейшие для нас технические школы, среди которых (особенно средние) имеются прекрасно оборудованные». — «Профессиональное технич. образование чрезвычайно пострадало от тех крайностей, с которыми в первое время проводились у нас идеи единой трудовой школы» — говорил один из докладчиков на 2-ой сессии Совпрофобра*) в 1920 году.

Местные органы, повидимому, проявили действительно слишком много разрушительного рвения. Но действуя так, они только отражали господствовавшее в руководящих учреждениях настроение. Руководители Н. К. П. (Луначарский и главным образом Крупская) были уверены, что трудовая школа вполне заменит собою технические учебные заведения, так как в ней — «основой школьной жизни должен служить производительный труд», который «должен знакомить детей с самыми разнообразными формами производства, вплоть до самых высших» (ст. 12. Пол. о трудовой школе). — Кроме того (ст. 13 Полож.) «обучение в трудовой школе носит *политехнический* характер на обеих ступенях». Под политехническим же образованием — согласно п. 12 ст. 1 программы Р. К. Партии, принятой на VIII съезде в марте 1919 г., — следует понимать такое, которое «знакомит в теории и на практике со всеми главными отраслями производства». —

Чтобы выполнить такую задачу, трудовая школа: 1) должна была быть приближена к производству, т. е. фабрикам, заводам или хорошо оборудованным мастерским, и 2) обеспечена достаточным количеством опытных преподавателей, которые бы могли вести обучение «политехнически». Ни того, ни другого в условиях русской жизни Н. К. П. дать школе не мог, и таким образом основная идея, его увлекавшая, являлась совершенно нежизненной, утопичной в лучшем случае.

На это и было указано профессиональными союзами в 1919 году (на II-м и III-м съезде), причем целый ряд суровых критиков не пожалел красок для доказательства ошибочности политики Н. К. П. 1919 год прошел в борьбе между коммис-

*) Труды сессии, стр. 61.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 17
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 457 - 476

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

сариатом Просвещения и профессион. союзами. В защиту своей точки зрения Луначарский указывал, что идея политехничности низшего и среднего образования, положенная в основу трудовой школы, является основным требованием социалистической педагогии. «Явилось бы искажением всех принципов социализма, говорит он в уже упоминавшейся декларации 1919 г., — который ограждает личность, который стремится к созданию многогранного человека, сделать, хотя бы и в государственных потребностях, тех или других детей обреченными, ставить на их молодых лбах клеймо специальности, клеймо, не могущее быть стертым никогда и являющееся потом проклятием их жизни». —

Этой официальной «политехнической» точке зрения была противопоставлена профессиональн. союзами идея специализации, без которой по их мнению невозможна подготовка кадров квалифицированных рабочих. Один из наиболее ярких сторонников специализации, Шмидт (ставший с 1920 года помощником Луначарского по заведыванию Главным комитетом профессиональн. образования) — так отзывался о принципе политехнизма в 1920 году на II сессии Совета по профессиональн. образованию*): «У Маркса 70 лет тому назад имеется фраза, что профессиональное образование должно уступить место политехническому. Поэтому с первого дня существования Наркомпроса об этом принципе звонят, и до сих пор они не могут перестать говорить о принципе, который, несмотря на это высокое покровительство, не осуществился ни в одном случае. Политехнический принцип доходит до абсурда. Невозможно вдолбить в голову ребенка всю сумму индустриальных знаний по всем отраслям». —

Обстоятельством, обеспечившим победу профессиональным союзам, явился «кризис квалифицированной рабочей силы», очень обострившийся в 1919 г. под влиянием поглощения советским административным аппаратом большого числа рабочих — наиболее надежных элементов, а также массового отлива рабочих из городов в деревню. Недохват квалифицированной рабочей силы был так значителен, что власти забили тревогу. И независимо от склонности к «политехнизму» или «монотехнизму» (специализации) — стало ясно для всех, что единая трудовая школа во всяком случае не в состоянии дать про-

*) Стр. 120 отчета II сессии Совпрофобра.

мышленности хорошо подготовленных рабочих. Н. К. П. пришлось уступить профессиональным союзам*).

Таким образом к началу 1920 г. была закончена идейная подготовка к новому курсу советской политики в деле профессионального образования. Политика эта сводится к сочетанию обоих боровшихся направлений: специализации (монотехнизма) с политехнизмом, причем от последнего осталось теперь едва ли не одно воспоминание. Главнейшие этапы в создании современной организации профессионального образования, отражающие описанную борьбу, таковы.

В январе 1919 г., под влиянием резолюции II Всероссийского Съезда профессиональн. союзов, был образован при Нар. Ком. Просвещения «Государственный Комитет по профессиональному образованию», в котором преобладали представители проф. союзов. Одновременно был создан при Н. К. П. отдел реформ проф. образования, учреждение более бюрократическое. В результате работ этих двух органов 24 апреля 1919 г. явился декрет (первый, касающийся проф. образования) о создании особой «секции проф.-техн. образования при Н. К. П.» (С. Уз. ст. 305, 1919), в которой участие рабочих оказалось значительно сокращенным. Но и секция мало подвинула дело дальше междуведомственных споров и трений. «Каждое из ведомств, имевших у себя специальные заведения, упорно сопротивлялось осуществлению объединения их в Н. К. П.» («Проф. техн. образ. в России за 1917—1921 гг., стр. 9). Тогда вопрос о реформе профессионального образования был передан образованной Совнархозом в начале 1920 г. особой «Комиссии Троцкого» (в связи с выдвинутыми в то время требованиями перехода «к единому хозяйственному плану» и к «созданию организаций труда в массовом масштабе»). Комиссия эта выработала положение о Главном Комитете по профессиональному образованию**) (так наз. «Главпрофобр»), утвержденное Советом Нар. Комиссаров 29 января 1920 г. (С. Уз. ст. 41).

*) От которых вошел в 1920 г. в коллегию Главпрофобра Козелк,— один из самых видных сторонников специализации, выпустивший брошюру «Техн. образование пролетариата и проф. союзы». 1920 г.

**) «Главпрофобр» состоит из: руководящей коллегии, совета (т. наз. «Совпрофобр»), управления и местных органов (под-отделы проф. образования при отделах Нар. образования, состоящих при исполкомах). Главпрофобр имеет свою особую смету, пользуется правом самостоятельного распоряжения кредитами и является как бы «коммиссариатом в коммиссариате Нар. Просв.».

С учреждением этого руководящего органа, ведающего поныне вопросами проф. образования, начинается второй период истории проф. образования в Советской России. «Поскольку раньше проф. образование было на задворках политики Н. К.П. — говорится в изданных Моск. Отд. Нар. образ. материалах по проф. образованию в Москве (Москва, 1920, стр. VII), — постольку теперь оно стремится стать одной из существенных, если не самой главной целью его деятельности».

II.

Главпрофобр был создан для того, чтобы восстановить на новых, советских началах организацию проф. образования. Деятельность его за 1920—25 гг. выразилась в: 1) издании декрета о борьбе с технической безграмотностью, 2) реформе низшего и среднего проф. образования и 3) реформе высшей школы.

Декрет 29 июня 1920 г. об «учебной проф. технической повинности» (Собр. Узак. ст. 325) носит характер декларации «расплывчатой и неопределенной» — по отзыву Вестн. Труда (№ 4 за 1924 г.). По этому декрету все рабочие в возрасте от 18 до 40 лет объявляются «подлежащими особой учебной повинности», сводящейся к прохождению краткосрочных технических курсов заводских или вечерних. Декрет этот, по свидетельству Вестн. Труда (№ 4 за 1924), встретил в жизни неожиданные препятствия со стороны заводоуправлений и хозяйственных органов, уклонявшихся от его выполнения, и остался в общем — мертвой буквой.

Реформа низшего и среднего проф. образования была проведена Главпрофобром в порядке административном, а не законодательном. В советских декретах она не оставила никакого следа. Выражением этой реформы явилась утвержденная Главпрофобром 20-го июля 1920 г. «схема профессионального технического образования», устанавливающая виды технических учебных заведений, их цели и взаимоотношения. По схеме начальное техническое образование дают *проф. техн. школы* (для подростков) и *курсы* (для взрослых). Среднее техническое образование дают *техникумы* дневные и вечерние; высшее — *высш. учебн. заведения* (вуз-ы) и *высш. технич. курсы*, а также *научные институты* (высшая степень).

Профессиональная школа всех ступеней имеет задачей

подготовку ярко выраженных специалистов. При этом основными типами специалистов являются: а) мастер (квалификация, какую дает окончание низшей школы), б) инженер узкой специальности (средняя школа) и в) инженер-администратор (высшая школа) или инженер-ученый (научный институт). Подобно единой трудовой школе профессиональная школа построена по принципу единства, т. е. каждая низшая ее ступень позволяет учащемуся перейти в высшую вплоть до вершины — степени инженер-ученого.

Характерною особенностью школьного плана «схемы» являются так наз. «концентры», или промежуточные ступени, позволяющие прервать обучение до окончания полного курса школы*). Таким путем открывается возможность прервать обучение, если бы это потребовалось обстоятельствами, в любой его стадии (с окончанием учебного года), не теряя уже затраченных усилий при возобновлении учения. Каждому концентру отвечали особые промежуточные квалификации — «десятника», «монтера», «квалифицированного рабочего» или «механика».

Программы технических школ определяются, с одной стороны, их специальностью, а с другой — тою «квалификацией», какую они дают. В схеме лишь подчеркивается, что, наряду с чисто техническою подготовкою, специальные учебные заведения должны давать общее экономическое и социальное образование, которое бы позволило обучающимся стать впоследствии администраторами.

При этом проф. обучение предполагает предварительное окончание первой ступени единой трудовой школы.

«Схема» была введена с 1921 года, причем ранее существовавшие низшие технические училища в виде общего правила были переименованы в профессиональные школы, а средние техн. училища — в техникумы. Но в целом ряде случаев, по свидетельству Луначарского (стр. 501 юбилейного сборника «Пять лет власти советов»), «низшие технические школы перескочили в разряд техникумов, хотя были недостаточно для этого оборудованы и снабжены недостаточно квалифицированными силами». Техникум вообще является до сих пор каким-то неопределенным типом учебного заведения. На Украине, например, техникум приближается к высшему (советскому) учебн. заведению. Диапазон колебаний, следовательно, для техни-

*) Кроме высшей школы и рабочих факультетов, где нет «концентров».

кума — от прежнего низшего технического училища до современного советского вуз-а.

Интересно отметить параллелизм дневных и вечерних учебных заведений каждого типа*). По этому поводу составители схемы указывают**), что главной задачей советской власти было дать быстрое и солидное образование не подросткам, а взрослым рабочим. С этою целью были спланированы вечерние «проф. курсы», которые должны были быть устроены главным образом на фабриках и заводах, т. е. непосредственно при самом производстве. С этих курсов можно поступить в любое общее учебное заведение. Однако, высшим типом фабрично-заводских курсов является вечерний техникум, в котором учатся только по вечерам и в котором в 5—6 лет из простого грамотного, получившего начальное образование рабочего получается заводский инженер. Малограмотные при этом учатся 1 год в школе технической грамоты, затем 1 год на десятника, 2 года на техника и 2 года на инженера.

Приведенные слова советского авторитета по вопросам проф. образования (его брошюра издана Главпрофобром) дают прекрасную общую характеристику школьного плана, воплощенного в схеме 20 июня 1920 г. Вся суть ее может быть сведена к следующему: — «от малограмотного, занятого весь день на заводе простого рабочего — через 6 лет вечерних занятий — в заводские инженеры».

Вся схема — и это неоднократно указывалось ее советскими критиками — построена так, что ее конечная цель (как для подростков, так и для взрослых) понимается в смысле законченного высшего образования, а не промежуточных, весьма ценных и нужных ступеней проф. образования. Высшая школа не выростает на почве здорового развития подготовительных стадий образования, а тянет все к себе, являясь в сущности главною целью всей системы. То, что рабочие факультеты, не дающие сами по себе никакой квалификации, кроме «подготовленного к поступлению в высшую школу», являются любимым детищем советской власти, — может служить убедительным доказательством правильности сделанной оценки советской схемы проф. образования.

---

*) Именно: для низшего проф. образования — проф. школы и курсы; для среднего — техникумы дневные и вечерние.

**) Проф. Образцов. «О проф. образовании в Советской России». Госиздат. 1921, стр. 6.

По существу, кроме рабочих факультетов, стоящих вне этой схемы, — последняя не заключает в себе решительно ничего нового ни в смысле заданий, ни в смысле методов их осуществления. В смысле же технической постановки преподавания уровень советской проф. школы в общем так же отличается от прежнего времени, как нынешний технический уровень промышленного производства — от прежнего. Дореволюционные достижения здесь являются еще недостигнутым идеалом.

Единственное произведение оригинального советского творчества в рассматриваемой области — «школы фабрично-заводского ученичества» (или так наз. «фабзавуч») схемой 1920 года не предусмотрено и создано помимо, во всяком случае не по инициативе, Главпрофобра. Школа фабрично-заводского ученичества была создана также в административном, а не законодательном порядке. Положение о ней было выработано в феврале 1921 года (по соглашению между В. С. Нар. Хоз., Центральным союзом профес. союзов, Комсомолом и Наркомпросом). Школа эта — детище профессиональн. союзов и комсомола. Появление ее уже само по себе являлось как бы дополнением-коррективом к схеме, выработанной Главпрофобром. Появившись на свет по почину и под покровительством указанных, очень влиятельных организаций, фабзавуч стал сразу всеми признанным любимым детищем революции, для правильного развития которого все заинтересованные организации, и в первую очередь проф. союзы, — готовы на всякие жертвы (Вестн. Труда, № 4, 1924). «Будучи школой чисто марксистской», говорит о фабзавуче Луначарский на X Съезде Советов (отчет, стр. 86), «осуществляя лозунги Маркса о соединении школы с производством*) — фабзавуч будет образцом для всей единой трудовой школы». Наконец, X-ый Съезд Советов в своих постановлениях (п. 13) называет фабзавучи «единственной массовой школой, обслуживающей занятую в производстве рабочую молодежь». «Школа фаб. зав. ученичества родилась как следствие двух причин: из потребности промышлен-

*) Той же точки зрения придерживался у нас М-р Ф-ов Витте (едва ли под влиянием Маркса), в записке которого (от 24 апр. 1901 г.) о проэкте положения о ремесленных учебных мастерских и курсах она изложена след. образом: «фабриками и заводами надлежит воспользоваться как практическими школами техники. Водворение школы на фабрики и заводы имеет и другое значение, создавая и поддерживая добрую связь учеников-рабочих с фабрикой и ее владельцем — учредителем школы» (стр. 41 Записки). Проэкт этот был лишь частично осуществлен.

ности в высоко-квалифицированной рабочей силе и из потребности в образовании большого числа рабочих-подростков, занятых в производстве» — так говорит о создании фабзавучей «Нар. Просвещение» (№ 2, 1923 г. стр. 60). Но в этих словах не указана третья причина появления этого вида школ после создания схемы 1920 г., — родившейся из тех же 2-х потребностей. Причина эта — пожалуй, самая главная — недоверие к старым техническим школам, каковыми по существу являлись все дневные проф. уч. заведения схемы.

База школы заводского ученичества — предварительное окончание 1-ой ступени трудовой школы, т. е. та же, что и для низшей проф. школы по схеме. Равным образом и срок обучения в фабзавуче устанавливается, как правило, тот же: в 4 года (от 14 до 18 лет). Но фабзавуч имеет *самодовлеющий* характер, — школа эта готовит людей для практической работы, — и в этом ее главная особенность. Она не является лишь подготовительною ступенью к высшей степени образования, а готовит законченных квалифицированных рабочих. Другая особенность фабзавучей в том, что в них производственное обучение должно протекать в самом процессе работы — либо в цехах предприятий, либо в специально организованных учебных мастерских при предприятиях.

О школьном плане фабзавучей дает понятие следующий план занятий в школах фаб. зав. уч. металлургической промышленности (стоящей во главе других по организации фабзавучей), утвержденный Главпрофобром*). Обучение продолжается 4 года, или всего 160 недель (по 40 в году). Оно разделяется на занятия теоретические и практические. Первым отведено за все 4 года 2.880 часов, или в среднем 18 в неделю (первые 2 года по 20, а последние 2 по 16 часов в неделю). Занятия практические — 4.640 часов за все время обучения, — занимают 24 часа в неделю в течение первых двух лет и 34 часа в неделю — два последние года. Таким образом, общая продолжительность занятий — 44 часа в неделю первые годы и 50 часов — в последние два года. Кроме того, обучающиеся обязаны отдавать клубным занятиям (политика) не менее 8 часов в неделю все 4 года.

Теоретическая программа состоит из: математики (элементарные понятия по арифметике, алгебре и геометрии),

*) См. «Фабзавуч в металлургии». Москва, 1924, изд. Комсомола и Главпрофобра. Стр. 13—15.

которой отведено 440 часов; русскому языку (и литературе) — 400 часов; затем по 320 часов отведено — естествознанию (включая физику и химию), истории и социологии, а также рисованию (включая и черчение). Далее идут: сопротивление материалов, технология металлов и курс по специализации (по выбору) — по 280 часов; механика и машиноведение — по 240 часов; география — 160 час.; электротехника и промышленная электрификация, промышл. гигиена и научная организация труда и производства — по 80 час. и, наконец, описательный курс производства — 40 часов.

Организация управления школой фабр. зав. ученичества, — с заведующим и советом во главе, — не отличается от управления единой трудовой школы*). Правом поступления в фабзавучи пользуются прежде всего подростки, работающие на той фабрике, где находится школа. Остальные подростки (в возрасте 14—16 лет) поступают через Биржи Труда. Прием производится раз в году осенью. В материальном отношении фабзавучи обеспечены лучше других школ, так как — по соглашению между В. С. Н. Х. и Центральным Советом проф. союзов — они содержатся не за счет казны, а за счет учреждений, непосредственно заинтересованных в их существовании.

Такова, в общих чертах, советская реформа низшего и среднего профессионального образования. Что касается школы высшей, то с учреждением Главпрофобра она также подверглась решительным преобразованиям, из которых первое и главное было то, что с 1920 г. все высшие учебные заведения стали рассматриваться как школы профессиональные, подготовляющие государству специалистов различных отраслей. Все высш. учебн. заведения подчинены поэтому с 1920 г. Главпрофобру, который и вершит ими. Впрочем, подробное рассмотрение положения высшей школы выходит за пределы настоящего очерка.

III.

Получить сколько-нибудь точную картину действительного положения профессионального образования на основании советской статистики — невозможно. Статистика эта вообще побила все рекорды приспособления цифр к видам начальства. Школьная же статистика находится в особенно неблагоприятном положении, так как значение самого статистического

*) Срв. статью проф. С. Гессена в № 15/16 «Русск. школы за рубеж.»

факта здесь далеко не так определенно в своей изобразительности, как в обычных условиях, с более или менее окристаллизовавшимися формами школьной жизни.

Число школ, приводимое из года в год, само по себе, например, еще ничего не говорит, так как при постоянном реформировании и переименовании школ одно и то же учебное заведение попадало — в одном году — в число низших школ, а в следующем — в средние и т. д. Далее, сама по себе школа, нередко оставаясь неизменной по заданиям, в короткий промежуток времени испытывала такие перемены внутреннего строя в силу материальных лишений, перемены персонала и др. потрясений, что в действительности она переставала быть сама собой, оставаясь таковою лишь для статистика-регистратора. Наконец, немалое количество школ, зарегистрованных советскою статистикою, числились только на бумаге, так как волна энтузиазма, создавшая школу, к моменту регистрации оставляла от нее одно лишь название, когда энтузиазм, как было часто, быстро спадал.

Все эти обстоятельства требуют сугубо осторожного отношения к советской школьной статистике. Основываясь на ней можно лишь установить известную тенденцию развития, основные линии, а не отчетливую картину.

* *
*

По данным Бюллетеня Центр. Статист. Управления (№ 92 от 1-го ноября 1924 г.), на 1-ое января 1924 г. числилось всего по С. С. С. Р. профессиональных школ:

	Число заведений	Число учащихся в них	
1. Низших проф. школ и курсов	2.807		208.764
2. Средних проф. школ	829		143.944
3. Высших школ	190	257.570	211.969
Рабочих факультетов.....	136		45.601
Всего	3.962		610.278

Из общего числа учащихся в низших проф. учебн. заведениях (208.764) 139.000 приходится на долю школ: остальные же посещали только курсы. Таким образом, если взять в расчет только учащихся в школах, получится следующее соотношение между тремя ступенями проф. образования:

	Учащихся	% к общему числу итогу
Низшие школы.....	139.000	26%
Средние школы.....	143.944	27%
Высшие школы.....	257.570	47%
Всего	540.514	100%

На основании приведенных цифр можно установить — и это основная тенденция развития советского проф. образования — возрастание числа учащихся не от вершины пирамиды знания книзу, а наоборот — от низшей ступени образования к высшей. Подобная «гипертрофия высшего образования», замечает Вестн. Труда (№ 4 за 1924 г. стр. 122), и «несуразность нашей сети проф. технич. учебн. заведений бросается в глаза. Огромное перепроизводство инженеров и крайняя нехватка техников и среднего технического персонала (в котором чувствуется большая нужда) — вот картина фактического состояния проф. технич. образования». В этом нет ничего случайного: как уже упоминалось выше, вся схема Главпрофобра имеет целью сделать в кратчайший срок из едва грамотного рабочего — заводского инженера.

Отдавая себе отчет в ненормальности подобного положения вещей, Главпрофобр уже в 1924 г. стал принимать меры к сокращению числа учащихся в высших учебных заведениях. Так, по свидетельству уже цитированного «Вестн. Труда», в 1924—25 г. число принятых в высшие учебные заведения будет сокращено с 46.000 до 13.500, а на рабочие факультеты — с 16.305 до 6.000*). Кроме того, после пресловутой «чистки» около 20.000 учащихся было удалено из высших учебных заведений.

Развитие сети профессиональных школ, приведшее к указанным выше результатам, характеризуется следующим образом Луначарским в статье, написанной им в 1923 году**): «со времени возрождения Главпрофобра профессиональное техническое образование стало расти, но ростом, во многих отношениях нездоровым». «К 1921 году весь период в деле профессионального образования можно охарактеризовать как

*) В 1923—24 г. на 64.000 желавших поступить в высш. уч. заведения было только 29.000 вакансий.

**) Вся Россия 1923 г. Стр. 295 и след.

период стихийного роста и стихийного творчества*). Школы профессионально-технические росли буквально как грибы. В целом ряде отраслей школы насаждались без достаточного предварительного исследования той материальной базы, на которой они создаются, без достаточных данных о том, что именно, какой тип учебн. заведений здесь нужен. Особенно яркое и характерное выражение этот период нашел себе в области строительства высшей школы. Часто высшие учебные заведения строились на базе средних учебных заведений, т. е. на том же самом оборудовании и при том же самом преподавательском кадре с небольшими лишь изменениями. В этих случаях имелось в сущности лишь простое переименование одного типа учебн. заведений в другой тип. То же самое наблюдалось в области массовых учебных заведений. Там целый ряд низших школ перескочил в разряд техникумов».

В 1921 году уже стало ясным, что такое развитие школьной сети совершенно ненормально. И с 1922 г., когда разразился финансовый кризис, начинается катастрофическое сокращение сети. О нем тот же советский источник повествует так: «Общие результаты по сокращению были таковы: в течение 1921—1922 гг. было закрыто 43 высших учебных заведений**). Что же касется сокращения сети по массовым учебным заведениям, то оно началось в 1922 г. и проходило более стихийно, в обстановке гораздо более катастрофической. Более всего сокращение ударило по внешкольному профессионально-техническому образованию (т. е. по курсам). Этот вид образования в первом месяце 1922 г. фактически перестал существовать. Что касается остальных учебных заведений (кроме внешкольных) низшего и среднего типа, то здесь замечается, что более низкого типа учебные заведения сокращались быстрее, чем учебные заведения более высокого типа. Цифры говорят, что профессионально-технические школы за время с апреля по август 1922 г. сократились на 66%, учебно-показательные мастерские — на 27%, тогда как техникумы — на 18,5%». —

Приведенные выдержки, авторитетность коих бесспорна, интересны в двояком отношении. Прежде всего, глядя на

---

*) «Пять лет власти советов», юбилейный сборник, Москва 1923 г. Стр. 500.

**) Чтобы оценить эту цифру — стоит напомнить, что к 1914 году в России было всего 50 высш. уч. заведений, созданных усилиями полутора столетий.

советские цифры, нужно помнить, что всего 3 года назад профессиональная школа испытала «сдвиги», отнюдь не свидетельствующие о жизнеспособности советских образовательных учреждений (66% сокращений в 5 месяцев!!). За 3 года, прошедшие с тех пор, надо полагать, оставшиеся школы окрепли. Но все же, сказать, что пора «сдвигов» прошла для них бесповоротно — нельзя. Нельзя поэтому относиться к советской школьной сети, как к сети любой другой страны, склонной к движению в одном лишь направлении — прогресса.

Во-вторых, — и это очень характерно для советского школьного творчества, — вызванный «возрождением Главпрофобра» стихийный рост школьной сети, как признает Луначарский, — совершенно не отвечал материальной (технической-персональной) базе ее, почему почти немедленно и наступило столь же резкое обратное движение.

О материальной базе советского профессионально-технического образования можно судить по следующим данным и выкладкам. По последней исполненной государственной росписи 1924 г. расходы на народное просвещение были приняты Президиумом Госплана в сумме 49,6 милл. золотых рублей*). Сколько к этой сумме следует добавить поступлений из местных средств, сказать очень трудно, так как местные средства фактически поступали чрезвычайно плохо. Но для профессиональных школ (кроме фабзавучей) — это и не нужно. По словам Луначарского «Главпрофобр в отношении средств зависит от государственного бюждета, и потому положение его ужасно» («Нар. Просв.» № 9 за 1923 г., стр. 11).

Что касается в частности расходов на профессиональное образование, то, за неимением абсолютных цифр, приходится прибегнуть к следующей выкладке. По расчетам оффициального издания («Нар. Просв.» № 1 за 1923 г., стр. 8) они достигают примерно одной трети всех расходов на народное образование: это дает около 17 милл. рубл. для 1924 года. Между тем в 1914 г. на профессиональное образование расходовалось свыше 40 милл. золотых рублей (т. е. немногим лишь менее того, что тратила советская власть, по государственному бюджету, на все народное образование!). Таким образом в 1914 году

*) По сообщению «Роста» Луначарский заявил на учительском съезде в январе 1925 г., что расходы на нар. образование составили в 1924 г. 85 милл. руб. Но Луначарский не добавил — каких рублей. Если же учесть курс червонца, то эта сумма почти совпадает с цифрою госплана.

расходовалось в $2^1/_2$ раза больше средств на содержание сети профессиональных школ. В то же время самая сеть (если верить приведенным выше данным Статистического Бюллетеня 1924 г.) была почти в 4 раза меньше. Иначе говоря: в 1924 году каждая профессиональная школа советской сети могла рассчитывать примерно на одну седьмую того, что получала каждая профессиональная школа в 1914 году, когда материальное обеспечение школ было далеко от совершенства.

Отзывы советских изданий вполне подтверждают наши выводы. Общая картина такова: школьные помещения и инвентарь остаются все 7 лет без ремонта и разрушаются; оборудование и учебные пособия совершенно недостаточны; учителя голодают. Наблюдается поэтому массовый уход учителей профессиональных школ, нередко идущих на фабрики рабочими, о чем свидетельствует исследование, произведенное Н. К. П. в конце 1923 г.*) Подобное отношение учительского персонала ставит профессиональную школу в особенно затруднительное положение, так как увеличение кадра преподавателей само по себе совершенно несоответствовало «стихийному» росту школьной сети. Сами советские авторитеты начинают сознавать, что развитие сети профессиональных школ по пути «числом поболее — ценою подешевле» зашло дальше, чем следует; что советская сеть профессиональных школ не отвечает ни возможностям ни даже реальным надобностям. Так в № 244 «Труда» говорится: «Существующая сеть проф. школ должна быть сокращена в мере возможного, чтобы исключить из нее элементы бесполезные или мало полезные для нашей промышленности; потом ей придется дать развитие, отвечающее реальным потребностям в квалифицированной рабочей силе». — Советская сеть профессиональных школ находится накануне нового сокращения — это ясно.

Таковы основные черты развития проф. образования за пятилетие 1920—1925 гг. Что касается частностей: положения отдельных видов проф. школ, то на основании советских материалов оно характеризуется следующими данными.

Низшие профессиональные школы. На 1-ое января 1924 г.,

---

*) См. «Нар. Просв.» № 2, 1924 г.: — «Уход учителей принял массовый характер. Пример: в гор. Бузулуке, Самарской губ., руководители проф. школы ушли в полном составе: — это были квалифицированные мастера».

по уже цитированному Бюллетеню Центр. Стат. Управления, числилось (всего по С. С. С. Р.):

	Число заведен.	Число учащих	Число учащихся: Мальч.	%	Девоч.	%	Всего
1. Профессион. школы и курсы (долгосрочн.)	1.408	13.060	75.573	65	35.291	35	110.864
2. Школы фабр. зав. ученичества (фабзавучи)	719	7.830	44.374	81	8.683	19	53.057
3. Проф. курсы (краткосрочн.)	595	4.062	24.474	55	16.616	45	41.090
4. Показат. мастерск.	85	399	2.240	60	1.513	40	5.753
Всего	2.807	25.351	146.661	70	62.103	30	208.764

Центр. Стат. Управление, к сожалению, не нашло нужным при регистрации считаться с различием между проф. школой и долгосрочными курсами, вследствие чего его цифры не сравнимы с данными Н. К. П. за более ранние годы. Между тем, крайняя расплывчатость понятий курсов, даже долгосрочных, налагает на них совершенно особую печать случайности и потому необходимо, для того чтобы получить хоть сколько-нибудь ясное представление, — выделить курсы в особую категорию. Сделать это можно на основании имеющихся в других советских изданиях цифр, согласно которым к концу 1923 г. число учащихся в профессиональных школах всех типов составляло 183.230, в том числе в профессиональных школах — 83.876*).

Увлечение профессиональными курсами для взрослых — одна из характерных тенденций первых лет деятельности Главпрофобра. Осенью 1921 г. число их достигает высшего предела — 1.160 при 50.000 учащихся. Но с 1922 г. уже наступает обратное течение. В 1923 г. остается уже всего 250 курсов при 12.000 учащихся*), а в 1924 г. (по данным «Вестн. Труда» № 4 1924 г.) — в центральной России (Р. С. Ф. С. Р.) сеть курсов падает до 157 при 8.289 учащихся. На Украине положе-

*) Точность этих цифр приблизительная, т. к. они получены путем сводки из разных источников. Но и точность цифр Бюллетеня — более чем приблизительная. О качестве его работ можно судить по тому, что в таблице на стр. 94—95, дающей сводку проф. школ, из 6 итогов сложения отдельных столбцов таблицы — только 1 сделан правильно. В остальных 5 — отклонения дают 5—14% ошибочности!

*) Луначарский. «Пять лет власти советов», стр. 502.

ние было такое же. С 410 курсов при 20.883 учащихся (1920—1921 г.) число их упало до 106 при 4.997 учащихся в 1923 г.*)

Тенденция — недолговечность советского увлечения курсами — совершенно очевидна. Проф. союзы заинтересовались причинами неудачи с курсами и установили, что «постановка обучения на курсах чаще всего была крайне неудовлетворительна. Курсы обычно никаких практических навыков не давали. Отсутствовали учебники и пособия, обычная картина на курсах — записывалось человек 50—100, затем это число быстро таяло, курсы влачили жалкое существование. Кончало обучение 8—10% начавших его, а иногда и того меньше. Часто, не давая фактического повышения квалификации, курсы разочаровывали рабочих» («Вестн. Труда» № 4 1924 г., стр. 126). Увлечение курсами было связано с желанием использовать их для политических целей. В начале это, повидимому, отвечало настроению учащихся, но быстро наступило разочарование подобного рода профессиональными учебными заведениями, о чем наглядно свидетельствуют приведенные цифры и выдержки из официального органа профессиональных союзов.

Другая тенденция развития в области низшего профессионального образования за 1920—24 гг. — быстрый рост сети школ фабрично-заводского ученичества в последние годы за счет сокращения числа профессиональных школ.

Сеть профессиональных школ в Центральной России (Р. С. Ф. С. Р.) испытала следующие изменения:

	1921 г.	1922 г.	1923 г.
Число школ	540	319	232
Число учащихся	36.088	22.800	21.071**)

За 2 года число школ сократилось почти вдвое!

Наоборот, сеть фабзавучей быстро росла, как видно из следующих цифр:

---

*) Цифры эти, взятые из официальн. советских изданий, совсем не похожи на цифры Стат. бюллетеня. Было бы напрасно искать объяснений. Цифры во всяком случае показательны для отмечаемых основных *тенденций*.

**) Цифры за 1921—22 гг. взяты из «Нар. Просв.» № 1, 1923 г.; за 1923 г. — из «Вестн. Труда» № 4, 1924 г., причем все исходят от Нар. Ком. Просв. Их точность достаточна для установления тенденций!

	1921 г.		1/1 1923 г.		1/1 1924 г.	
Число:	школ	учащихся	школ	учащихся	школ	уч-ся
Отрасли производства						
По Р. С. Ф. С. Р.						
металлургия	24	—	157	11.132	142	11.376
текстильн.	4	—	54	3.053	106	6.036
кожевенное	8	—	23	1.396	18	1.083
деревообработка	5	—	19	334	18	701
типографское			35	1.707	35	1.895
конфекционное			53	4.239	42	3.669
пищев. продукты			10	452	32	943
химическое	2	—	10	563	32	1.550
бумажное			4	144	11	534
обществ. предприятия			7	455	7	518
горнопромышлен. ..			3	116	11	492
строительн. дело			13	707	17	727
пути сообщения			138	6.549	172	14.468
разные			37	4.756	45	5.377
Всего по Р. С. Ф. С. Р.	43	—	536	35.991	678	49.319
Украина (всего)	2	—	103	8.606	207	19.500
Итого	45	1.825	639	42.597	745	68.819

По числу фабзавучей на первом месте стоят — пути сообщения, затем идет металлургия и текстильная промышленность. Обращает внимание совсем ничтожное число новых школ в металл. промышленности, которая в этом отношении занимает последнее место.

Одной из главных причин быстрого численного роста фабзавучей является, само собою разумеется, предпочтение, отдаваемое им руководящими организациями. В целом ряде случаев, — как показало произведенное в 1923 г. обследование, — школы фаб. зав. ученичества возникали очень просто: путем одной замены вывески над ранее существовавшими низшими техническими и ремесленными училищами. Таковы почти все фабзавучи, появившиеся в 1921 г. В последующие годы число самостоятельно возникших школ фаб. зав. ученичества значительно возросло, но и здесь отмечены случаи простых переименований*).

Короткий жизненный опыт фабзавучей не дает возможности установить сколько-нибудь определенно педагогический удельный вес этого советского творения. Но школа эта, как модная, привлекала особое внимание и ей посвящены неко-

*) См. «Фабзавуч в металлургии», стр. 264.

торые любопытные обследования*). На основании этих данных можно составить себе следующее представление о положении фабзавучей.

Поставить в них удовлетворительно преподавание и, в особенности, материальную часть, — не удалось. По словам докладчика на съезде по проф. образованию Сенивушкина («Труд» № 290 от 20 дек. 1924 г.) — «фабзавуч находится в далеко не удовлетворительном состоянии, как в материальном отношении, так и в отношении преподавательского состава и школьных программ, где теория находится в противоречии с практическими потребностями. Часть школ оторвана от производства... Фабзавуч, как и другие профессиональные школы не уверен в завтрашнем дне, так как хозяйственные органы во всю сокращают расходы, в том числе и расходы по техническому обучению». — Совершенно так же отзывается и орган проф. союзов «Вестн. Труда» (№ 4, 1924 г., стр. 128). «Программы фабзавучей оставляют желать многого. Обучение в производстве — главная задача их — также не на высоте. Внутренний строй школы, их оборудование — совсем не блестящи. Даже в металлургии, где школы существуют дольше — их жизнь еще не стала нормальной. Мастерские очень плохо снабжены материалами и инструментом». — «Задача фабзавучей оказалась неусвоенной. Часто вместо того чтобы приготовлять квалифицированных рабочих с общим политическим и социальным образованием (что составляет задачу фабзавучей), — учеников толкают в учебные заведения высшей ступени (техникумы или рабфаки), что отражается на школьном плане» («Фабзавуч в металлургии», стр. 264.). Наконец, «Труд» в № 287 от дек. 1924 г. дает следующую характеристику: «теоретическое преподавание в школах фабр. зав. ученичества затруднено недостатком специалистов на заводах; практическое — отсутствием инструментов и оборудования. Ученики очень скоро опережают в познаниях учителей и обучающих рабочих. Тем не менее, до сих пор ничего не сделано для подготовки учительского персонала». —

Самое удивительное, — это враждебное отношение к учащимся в фабзавучах со стороны рабочих, а иногда и техни-

*) Таковы анкеты проф. союзов, из которых наиболее интересная и послужила материалом для работы «Фабзавуч в металлургии». Кроме того фабзавучу уделено было много внимания всероссийским съездом проф. образ. в декабре 1924 года.

ческого персонала заводов. Рабочие косятся на обучающихся подростков, видя в них конкуррентов. С другой стороны мастера, — и сами недостаточно подготовленные, — задерживают учеников, отдавая предпочтение даже неквалифицированным рабочим. «Неудивительно, что при таких условиях ученики не чувствуют привязанности к заводу и думают только, как бы его покинуть. Там, где обучение происходит в самом производстве, — трудовая дисциплина слишком слаба, и ученики работают плохо». — «Хорошо говорить о связи между фабзавучем и производством, говорил на съезде 1924 г. делегат Ярославской губернии, — остается узнать, как можно ее осуществить, когда у нас заведующему фабзавучем запрещено даже показываться на заводе?» —

Приводимые, совсем еще недавние отзывы ценны не только потому, что дают яркую характеристику той профессиональной школе, которая, будучи новой, представляет наиболее интереса. На основании их можно судить и о положении других проф. школ, которые, по отзыву «Вестн. Труда» (№ 4, 1924 г., стр. 129), «имеют еще гораздо больше недостатков, чем фабзавучи». —

Средняя профессиональная школа. По данным Статист. Бюллетеня, на 1-ое января 1924 г. числилось всего по С. С. С. Р. 829 техникумов (средних профессиональных школ) с 143.944 учащимися, которые по специальностям распределялись следующим образом:

Специальность	Число техникумов	Число учащих	Число учащихся	% учащихся данной специальности к общему числ.
педагогия	260	4.505	43.891	30,5
промышленность	168	4.248	33.391	23,0
музыка и искусство	73	1.698	17.378	11,9
земледелие	144	2.400	17.055	11,8
медицина	67	1.389	11.064	8,0
пути сообщения	49	1.557	8.946	7,7
промышленная экономия	53	1.186	10.634	6,0
театр	15	200	1.585	1,1
всего	829	17.183	143.944	100,0

Основная тенденция, которую позволяют установить приведенные цифры: — огромное преобладание обучающихся по промышленно-экономической специальности (36,7% общего числа) над будущими техниками-агрономами (всего 11,8% общего числа). Второе место принадлежит педагогии (30,5%).

Установить какую-нибудь тенденцию в развитии советской средней профессиональной школы — невозможно. Настолько противоречивы данные на этот счет. Объяснение — повидимому в том, что самое понятие «техникума», как упоминалось, еще не установилось, — и в различных статистических подсчетах техникумы регистрируются то с низшими, то с высшими профессиональными школами.

Довольно неопределенны также сведения Стат. Бюллетеня о подготовительных краткосрочных курсах для преподавателей и о музыкальных школах, приводимые бюллетенем наряду с данными о низшей проф. школе. При уже указанной крайней неопределенности советских курсов вообще, а краткосрочных в особенности, представляется более осторожным привести их отдельно. Данные эти таковы: на 1 января 1924 г. состояло — 265 подготовительных краткосрочных преподавательских курсов с 2.033 учащими и 24.900 учащимися (из коих 65% женщин). Музыкальных школ (повидимому низшего типа?) было 114 с 1.253 учащими и 12.756 учащимися (66% женского пола).

Если реформа профессиональной школы низшей и средней была проведена под влиянием кризиса квалифицированной рабочей силы и имела целью создать новые кадры «своих» рабочих, — то советская реформа высшей школы была вся направлена к тому, чтобы в кратчайший срок создать новую «свою» интеллигенцию. И эта задача привлекала к себе больше внимания, больше волевого устремления, чем первая. Отсюда основной характер системы советского профессионального образования: — «все для рабфаков и вуз-ов». Остатки же энергии и забот — на $^{9}/_{10}$ фабзавучам. Что приходилось при таких усилиях на долю остальным профессиональным школам, — видно по их ужасному положению учебному и материальному.

Женева, июль 1925 г. **Б. Никольский.**

Родные образы за рубежом.

Судьба уделила мне, после русского крушения, в виде пристани старинный город в нынешней Южной Сербии, где занято вообще довольно много культурных русских работников и где пишущий это уже пять лет преподает русский язык в сербской учительской школе. Учащиеся, по большей части крестьянские дети, поступают к нам, предварительно пройдя по меньшей мере четыре класса гимназии. Но, обогативши свой ум кой-какими познаниями из скромного гимназического курса, они не приносят с собой почти никакой домашней культуры; окружающая среда в смысле поднятия их интеллигентности не дает ровно ничего. Поэтому работать приходится с совершенно нетронутым, сырым материалом, принимая при этом все положительные и неудобные последствия, вытекающие из этого.

Изучение русского языка и русской литературы в нынешней Югославии, нужно заметить, вообще идет на убыль; скажу больше — замирает и прекращается. Еще 20—30 лет тому назад оно было обязательно для всякого интеллигентного серба; теперь же, после войны и революционной разрухи, наш язык постепенно вытесняется и в школе и в обществе французским, немецким и в последнее время английским. В гимназиях он уже окончательно вывелся на практике, хотя и сохранился, по старому учебному плану, для двух последних классов; последней позицией, где еще держится русское слово, являются учительские школы, и то далеко не все. Среди представителей старшего поколения сербской интеллигенции не редкость встретить знатока русского языка; молодежь, воспитанная под обаянием западной культуры, не знает его и, пожалуй, не ценит. Впрочем, в массах, не столь решительно шагнувших по пути прогресса, еще живы старые традиции и симпатии к русскому языку. В нашей школе обязателен французский или русский, по желанию. И несмотря на то, что все дети в гимназии четыре года обязательно учили французский, — все-таки половина учеников и учениц выбирала за все время моего преподавания язык Пушкина и Тургенева. Меня интересовал вопрос о побуждениях и соображениях, которыми учащиеся руководствовались при выборе того или другого языка. Предпринятая мною по этому поводу анкета, в общих чертах, дает следующие основные группы ответов:

а) чисто утилитарный расчет, что русский язык, как родственный сербскому, легче усвоить он понятен при переводе и вообще скорее поддается изучению, чем, напр., французский;

б) уважение и симпатия к русской литературе, произве-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 17
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 477 - 496

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

дения которой некоторые ученики читали в переводе, другие слышали от старших о красоте и значении русской литературы;

в) симпатии к России, русскому народу, русской культуре, и мечта о всеславянском объединении под руководством новой воскресшей России.

В ответе на анкету, о которой я упоминал, один из учеников последнего выпускного класса говорит*): «Выбрал я русский язык из симпатии к русскому народу, которая развивалась у меня с малолетства, когда я слушал народные песни, восхвалявшие победу русского оружия над турками. Затем, известно, как Россия помогала в неволе сербскому народу вообще, а в частности, Черногории, существование которой нельзя и представить без русской помощи»... Особенно восторженная любительница нашего языка и литературы заходит даже слишком далеко в своем увлечении. Эта, теперь уже молодая учительница, перед окончанием школы писала: «Еще в гимназии я охотнее читала Гоголя, Достоевского, Толстого, Чернышевского, Лермонтова и др. представителей русской литературы, чем всяких Шекспиров, Гюи-де-Мопасанов и т. п. Я чувствовала какую-то теплоту, а главное русская литература казалась мне такой близкой и родной»...

Старая программа четырехгодичного курса учительских школ открывает полный простор для энергии и инициативы преподавателя. Она грешит даже своею чрезмерной обширностью. В самом деле, для 4-го, выпускного, отделения обязательно: знакомство с классическими писателями и их жизнью, *чтение их главнейших произведений*, краткий очерк истории русской литературы, русские педагоги, знакомство с их важнейшими произведениями. Нет нужды говорить, что такой материал нельзя сколько-нибудь основательно пройти, преподавая и в русской школе, а тем более в иностранной, где на чтение одного произведения тратится несколько месяцев, а то и весь учебный год. Но при выполнении своей задачи преподаватель наталкивался и на другие трудности: прежде всего — на отсутствие учебных пособий для русского языка. Прекрасная книга проф. Рад. Кошутича «Руски примери» давно распродана и стала редкостью; вышла из употребления и небольшая «Руска читанка» О. Глушчевич; русские хрестоматии, предназначенные для младших классов, по своему материалу не годились для чтения в сербской школе, да и достать их в большем количестве экземпляров было нелегко. Поэтому я остановился на мысли сжать программу, сконцентрировав ее на главных явлениях русской литературы, и пройти последовательно за 4 года, попутно изучая грамматику и давая историко-литературные объяснения, следующий материал:

---

*) Здесь и в дальнейшем я перевожу ответы с сербского на русский.

I кл. (соотв. приблиз. V кл. гимназ.) — Пов. Белкина — Пушкин,
II „ („ „ VI „ „) — Бэла — Лермонтов,
III „ („ „ VII „ „) — Шинель — Гоголь,
IV „ („ „ VIII „ „) — Затишье — Тургенев.

Более широкая постановка дела неизбежно привела бы к общему поверхностному знакомству с предметом, не позволяя останавливаться на особенностях языка, стиля и творчества.

Теперь эта работа закончена — не скажу, чтобы вполне удовлетворительно для выполнившего ее, — и мне хотелось бы поделиться кое-какими впечатлениями и наблюдениями, вынесенными из школьной практики «за рубежом». Вот как, в общих чертах, шли занятия... На сравнительное знакомство с системой звуков русского и сербского языков, на произношение отдельных трудных звуков и сочетаний, на выговор и ударение — все это, конечно, проходилось практически, — тратилось полугодие в первом классе; во втором полугодии приступали к изучению слов и переводу, попутно проходя грамматику. Здесь уже работа становилась интереснее и шла живее.

С чувством сомнения и с опаской приступал я впервые к чтению крупных произведений наших писателей. До того изучение русского языка в школе, куда я поступил, ограничивалось легкой конверзацией и переводом маленьких статей из Начальной хрестоматии. О русской литературе ученики не имели понятия, знали по наслышке, что она «великая» — и только... Да и вообще их литературное образование было совершенно ничтожно. — Отчасти, быть может, это и лучше, — думалось мне, — придется действовать на более или менее чистой, незасоренной ниве.

Прежде всего пришлось мне самому серьезно заняться и изучить как следует сербский язык, чтобы свободно дать нужные комментарии и хороший перевод, да и чтобы не отвлекать слушателей дурным произношением и ошибками. Овладев языком, я путем разговора и объяснения на уроке старался заинтересовать учащихся, пробудить и остановить их внимание на произведении, на судьбе героев, сообщал главные сведения об авторе, затем предлагал отчетливое выразительное чтение и наконец, раскрывая значение отдельных слов, давал связный литературный перевод.

Повести Пушкина читались в I классе с большим интересом, фабула таких вещей, как «Выстрел», «Метель» занимала учащихся, но особенно глубокого впечатления они не оставляли. Своеобразный мир произведения был замкнут для моих юных читателей, их интересовали больше вопросы «по поводу» того, что изображает писатель, а не суть изображаемого и не характер самого произведения. Причина такого прохождения стороной, мимо, такого, я бы сказал, внешнего касания заключается в том, что на первом году изучения языка, когда учащиеся не достаточно вникли в него и боролись со многими трудностями,

— тонкости стиля и содержания большею частью оставались для них невидимы. В последующие годы красота и яркость пушкинской поэзии восстанавливались при изучении его стихотворений.

Неоспоримым успехом, популярностью и нежной любовью пользовалась у нас в школе Лермонтовская «Бэла», даже среди тех, кто учил французский язык. Повесть воспринималась юношами и девушками чисто эмоционально, сквозь призму горячего участия и сочувствия к героине и негодования против Печорина, которого большинство осуждало. «Характер Печорина мне не нравится, пишет один ученик, он неблагодарен, лукав, маскируется, непорядочен». Были попытки оправдать Печорина: «Долго и часто размышляла я о Печорине и спрашивала себя: можно ли его осуждать и презирать, но никогда не могла дать себе точный ответ. Не виноват и он, что вышел таким, как есть, и он бы, вероятно, хотел быть иным»... Наконец, находились и очень немногие защитницы Печорина, которые заявляли, что им нравится Печорин, так как «он умел сильно любить, а что впоследствии его роман так трагически завершился, в этом он не виноват, так хотела судьба»... Азамат вызывал злобу, особенно за то, что украл и продал родную сестру, Бэла была общей любимицей. Общее впечатление от повести выражается так: «В «Бэле» столь прекрасно и живо воспроизведены некоторые моменты и события, что читатель весь переносится в них, как будто видит их своими глазами. Остается впечатление, которое забыть невозможно»...

У всех учащихся, за очень немногими исключениями, выработался дидактический подход к произведению, из всякой детали они старались извлечь нечто «поучительное» и в этом стремлении доходили до нелепости. Так один ученик выдвигает Казбича, как тип, заслуживающий подражания «особенно со стороны крестьян, т. к. он дает им положительный пример геройства, сметливости, готовности на все; он не поддастся обману и т. д.»...

Первое время никаких историко-литературных комментариев при чтении я не давал. Художественные образы входили в сознание учащихся и воспринимались ими непосредственно и прямо, я бы сказал, примитивно; их общественно-психологические черты и общечеловеческие оставались, в общем, за пределами понимания слушателей, т. к. они еще не были подготовлены к этому ни предшествующим духовным развитием, ни изучением родной литературы. И это чистое, свободное от загромождающего научного материала сопереживание было все же магическое и нежданно поразительное.

Победу Бэлы я наблюдал в классе, на уроке.

Когда при чтении повести подходили к тому месту, где описывается объяснение Печорина с Бэлой, когда он хочет уйти, искать шальную пулю, и когда Бэла бросается ему в объятия — в эти моменты я владею каждым нервом присут-

ствующих или, лучше сказать, все они во власти и под обаянием поэзии Лермонтова. В женском отделении II класса ученицы в интернате распределили между собою роли героев повести: одна изображала Бэлу, другая — Печорина, третья Азамата и т. п. И так они лицедействовали, стараясь претворить в жизнь содержание художественных образов. Но высшее влияние лермонтовской поэзии, ее творческая мощь проявлялась в тех трогательных романтических местах, где рассказано о смерти Бэлы. В классе полная тишина, лица учащихся сосредоточены, грустны, а в середине урока вдруг замечаю, как некоторые ученицы робко и застенчиво скрываются за спины своих подруг. Глаза у них полны слез, плачут о Бэле, переживают ее страдания, хотели бы облегчить их, помочь ей, но поздно... В такие минуты и меня захватывает общее настроение, мне и грустно и сладко, и снова, как в далеко ушедшие годы, я объят благостным восторгом красоты.

* *
*

Про жизнь и бедствия Акакия Акакиевича читали в III-м (7) классе, поэтому отношение к самому герою, да и к произведению в целом, было вдумчивее и серьезнее. Но сама по себе повесть, казалось мне, была опасна для прохождения с учащимися, не имевшими основательных понятий о реализме и гоголевском изображении быта. К «Шинели» приступил я с замиранием сердца, словно с головой бросился в море: уж очень велик был соблазн. — Ну, потеряю, потерплю поражение, думалось мне, но отчего же не попробовать... Я знал, что художественная манера и язык Гоголя будут трудны моим питомцам, что поэтому может оказаться недоступной глубина его творческого захвата и проникновения. Поймут ли, услышат ли тайные слезы и великую силу сострадания, заметят ли трагедию маленькой жизни, скрытую за мелочами повседневных забот?...

— А что, если работа превратится в скучное сухое нанизывание фраз, не проникнутых и не окрашенных чувством и живым интересом учащихся?...

Начали переводить, пошло туго, приходилось детально разрабатывать текст по несколько раз; видно было, что не дается так легко, как Лермонтов. — Оказывать давление мне не хотелось, я не старался «выжать» соответствующее настроение учащихся; только внимательно присматривался к ним, следил за ними, и однажды, заметив после смеха грустные участливые лица в классе, — начал надеяться, почти уверен был, что и Гоголь победит. Ясно было: ученики мои уже подошли, приблизились к Гоголю, и подчинение ему было неизбежно. Тогда я подробнее стал говорить о судьбе Акакия Акакиевича, о значении и силе гоголевского смеха, об искривленном человеческом существе, о магической силе вырисованных художником житейских мелочей. Внимание и интерес к «Шинели»

усилились. В классе часто смеялись искренно и непосредственно над отдельными эпизодами, но в другие моменты умели жалеть, пробуждалось сострадание, и комически-грустная фигура Акакия Акакиевича стала понятной и близкой учащимся. Мне признавались ученицы III класса, что почти каждый день вспоминают Ак. Ак. и говорят о нем, просто стал их незаметным спутником. Идут по улице, увидят забитого скромного человека — это Акакий Акакиевич. Неподдельно сердились, когда А. А. ходил по начальству с жалобами, а его не хотели принимать:

— Если бы был богатый, небось давно бы приняли...

Чтение и перевод того стрывка повести, где описывается кража шинели, превращалось в единодушный порыв сожаления, сопровождаемый соответствующими возгласами. Серьезные грустные лица не отрываются от книги, ждут развязки. Даю ученикам самим читать и переводить, ждут с нетерпением, когда придет очередь, наперерыв стараются: — «Довольно ему (или ей), позвольте мне»... Да, это место «табельное», выражаясь словом Достоевского.

Мы имеем признания самих учащихся о том, как входила в их душу скорбная лирика Гоголя. «В первое время, когда читали и переводили «Шинель», мне было смешно. Позже, когда я думал о повести, чувствовалась некоторая боль, и я испытывал искреннее сожаление к бедному А. А. То, что богатым людям вовсе незаметно, для него было тяжестью и заботой, его приводит к смерти история с обыкновенным пальто. Теперь я вполне понял этот характер и не смеюсь больше над его неудачами, а жалею».

Конечно, молодым сердцам нелегко было разбираться в тех сложных переживаниях, которые получались при чтении повести. «С большим интересом углублялась я в чтение — пишет одна ученица, — и не знала сперва, плакать мне или смеяться. Повесть, как мне казалось, очень печальная, и в некоторых местах я плакала, но является эпизод, где сквозь слезы невольно прорывается смех. Гоголь пишет как-будто трагедию, но «Шинель» не похожа на это, потому что именно там, где ожидаешь слез, является как-то смех, который соответствует переживаемой вами печали»...

— «Никогда бы не подумала, что в такой маленькой повести и по поводу столь незначительной вещи, как шинель, можно было представить столько трогательных, исполненных чувства моментов, замечает другая ученица». И вот какие моральные выводы делали мои сербские питомцы при знакомстве с русскими авторами: «Нужно жалеть человека, который не имеет большого влияния и веса в обществе». «Переводя «Шинель», мы не можем ни одну минуту оставаться равнодушными и не жалеть от всего сердца бедного русского чиновника, который в ней описывается».

Но были среди учащихся и такие, которые восставали

против гоголевского творчества, считая его манеру нездоровой и угнетающей. Признавая неотразимое действие повести на читателя, один из таких критиков пишет: «В наше время, когда кругом и без того видим пороки и недостатки, излишне выносить такие мрачные картины и явления. Гоголь для меня устарел, современная публика должна бы иметь нечто иное, новое»... Другой критик выступает с оригинальным обвинением против Гоголя, — который «является со своей повестью, как не-патриот и изменник, потому что выставляет на вид, как и в «Ревизоре», отрицательные стороны русских учреждений». Несмотря на столь строгие и решительные голоса молодых модернистов и патриотов (последней чертой сербы, к их чести, вообще отличаются с детства), — нужно констатировать, что — с меньшим, правда, энтузиазмом и более слабой эмоциональной окраской, — в понимании характера А. А. учащиеся гораздо ближе подошли к истине, чем при характеристике Печорина и оценке всей повести «Бэла», в которой их захватывало исключительно романтическое настроение. Тем не менее, не знаю, придется ли в дальнейшем снова переводить «Шинель», потому что структура гоголевской фразы трудна и неудобна для классного перевода.

* *
*

Задумчивой тихой прелестью «Затишья» венчалось на четвертом году изучение русских классических авторов. К этой повести учащиеся подходили, установив предварительно историко-литературную перспективу. Перед тем я им подробно рассказывал о жизни и творчестве Тургенева. Его призрачный, почти воздушный реализм казался им невиданным откровением, — простой, как сама жизнь, и легкий, как аромат цветов. Здесь ближе и полнее всего отождествлялось художество с подлинной действительностью, и оттого поэтические образы представлялись такими естественными, понятными, полными правды. В этой лирической повести открывалась для юных сербских читателей любопытная полоса ушедшего быта, рисовались для них нравы, интересные характеры; все это свежо и жадно воспринималось молодыми умами, увлекало их, сближало с Русью, давало выход и облекало в сознательные формы то неопределенное чувство симпатии, которое искони жило в их славянской душе. Россия-мать — как привыкли называть нашу родину сербы — вставала перед учащимися со своими просторами, степями и грустью, с неизрасходованным богатством сил, с мятежной удалью и верностью до смерти.

Когда читали о том, как Марья Павловна бросилась в пруд, не победив рокового чувства к Веретьеву, — опять устанавливалась эта характерная многозначительная тишина в классе. Сосредоточенные, склоненные над партами лица уже возмужалых юношей...

— Совсем, как на самом деле, произносит кто-то из них.

Тургенев заставил их сжиться и пройти извилистую житейскую стезю вместе со своими героями. Конец повести, — если помните, — грустный...

— Если бы это переводили в женском отделении, то все ученицы плакали бы, замечает кто-то из учеников. А у самого в глазах блестит какая-то подозрительная влажность. Но он не барышня, да и перед товарищами стыдно... Другой, отрываясь от книги, поддерживает:

— Мы только не показываем, что переживаем. У нас сердце твердое... К некоторым персонажам повести установилось теплое доброжелательное отношение, мимо других проходили равнодушно, третьи вызывали неприязнь.

Вот что передумали и сказали мои ученики о «Затишье»: «Здесь мы находим всю мелодичность Тургенева, который всегда в прозе дает стихи, здесь мы встречаем описания природы, художественно исполненные образы и типы русского общества, а также все главные особенности русского реализма. Это произведение, в котором так ярко выразилась вся прелесть русского языка, дало мне возможность почувствовать обаяние тургеневского стиля».

«Когда прочитаешь «Затишье», — пишет другой ученик, — остается впечатление, как будто все действие происходит перед нами. Тургенев дал портреты различных русских характеров: флегматика, положительного человека, добродушного старика, молодого человека, который погубил свое дарование, искренно любящую девушку и барышню, думающую только о развлечениях. Все эти характеры так точно и детально разработаны, что мы бы узнали их среди тысячи других, они знакомы нам, словно мы сжились и сдружились с ними».

«Эти картинки помещичьего быта совершенны и закончены. Лица и события правдивы и — для меня — приятны со своими достоинствами и недостатками. Но что меня больше всего привлекает, — это великая широкая восприимчивая славянская душа. Душа, через которую проходит весь мир и которая веет от всякого образа этой повести».

«Заглавие книги не дает основания думать, чтобы в этом «Затишье» произошла какая-нибудь трагедия. Но она предчувствуется при чтении заключительных страниц, а после некоторых подготовительных психологических моментов — разыгрывается на самом деле, и в конце читателя охватывает грустная дума и меланхолия».

*
* *

Так, перейдя с нами за рубеж продолжают свое таинственное незримое существование в душах родственной славянской молодежи неувядающие образы нашей художественной литературы, — духовные беженцы, изгнанники родной земли. Они обладают огромной энергией и экспансией, таят в себе стихийно покоряющую силу, противостоять которой почти

невозможно. Они входят в укромные уголки души непосредственно, спонтанно, и всегда пребывают у предельной грани художества, где оно стремится стать уже фактом, явлением, реальностью. В самом деле, чем иным можно объяснить трогательные, волнующие и глубоко значительные «ошибки» учащихся, когда они спрашивали совершенно серьезно, среди мыслей по поводу «Шинели»:

— А сколько лет было Акакию Акакиевичу?

Они забывали, что это вымысел. Другой раз встает на уроке ученица и спрашивает:

— Знали ли вы Бэлу?

Меня поразил этот волшебный обман, которому поддались все девочки. Они ждали ответа, а я про себя думал: «конечно, знаю, больше даже, чем знаю, живая она для меня, столько с ней и из-за нее пережито и тоски и скрытых слез». Но нужно было разрушать сладкую иллюзию. Говорил о поэтическом образе Бэлы, о художественном создании, но, странно, мои речи не были убедительны, и мне задают другой вопрос:

— Были вы на Кавказе? — Да...

— Ну, так значит правду говорят, что вы видели и знали Бэлу...

Я далек от мысли говорить о чудесах и бессмертии художественных образов, но несомненно, что они влияют на жизнь, создают и коверкают людей, направляют и ломают характеры, толкают на решительные поступки, как «Анчар» Марью Павловну на самоубийство (в «Затишье»). И вот я думаю: как еще в будущей доподлинной жизни моих учеников и учениц скажется и покажется действенное интимное влияние и вмешательство поэтических образов русской литературы?...

Скоплье. **Петр Митропан.**

Применение рефератного метода при прохождении курса русской литературы в старших классах советских трудовых школ.

В настоящей статье я хочу поделиться своими наблюдениями над применением мною рефератного метода при прохождении в старших, т. е. III и IV, классах 2-ой ступени советских трудовых школ курса русской литературы. Однако, учебная работа находилась в непременной зависимости от общего хода учебно-воспитательного дела в советских школах, поэтому следует предварительно дать несколько указаний общего характера. Прежде всего следует отметить, что в положении единой советской трудовой школы за все время ее существования можно с полной несомненностью различать три стадии.

Первая стадия, до 1920—21 уч. г., в полной мере отражала общую выбитость из колеи, психологический вывих и разруху, которые характеризовали эти годы. Хотя надшкольные власти — центральная и районная — и стремились проводить свою политику в реформированной школе, но их вмешательство в значительной степени сводилось к бесконечным письменным и устным приказаниям, разъяснениям и советам, которые, так сказать, висели над школой, но в самую гущу школьной жизни не входили. В школе (поскольку в ней в эту пору, когда лопались трубы и леденели пальцы, могла все-таки итти некоторая учебная работа) наблюдались полная неопределенность, отсутствие надлежащего порядка и последовательно проводимой системы, а, с другой стороны, проявлялись крайняя неустойчивость и неуравновешенность учащихся, эксцессы которых не мало тормозили с трудом подвигавшееся дело. Само собой понятно, что в таких условиях ни о какой особенно углубленной работе не могло быть и речи, и приходилось поневоле довольствоваться самым скромным minimum'ом детских достижений.

Вторая стадия охватывает приблизительно время с осени 1920 до осени 1923 г., и должна быть признана наиболее благополучной в недолгой истории советской средней школы. Распоряжения властей лились, попрежнему, многоводным потоком, но они еще и в эту пору все-же оставляли школе немалую долю самостоятельности, которую фактически удавалось еще более расширить. В своей же внутренней жизни школа, благодаря своим живым силам, постепенно — и чем дальше, тем быстрее — шла по пути оздоровления: приучалась преодолевать тяжелые материальные условия (со второй половины 1921 г. они стали вообще заметно улучшаться) и изживать те болезненные

и уродливые явления, которые характеризовали предыдущие годы. Достигалась если не полная уравновешенность, то все же значительная упорядоченность в поведении учащихся; развивался у многих из них интерес к знанию, который, при благоприятных условиях, давал существенные, а иногда и прямо-таки выдающиеся результаты. Умственное возбуждение и нервная обостренность находили себе исход, кроме напряженных иногда умственных занятий, в чрезвычайном увлечении всем театральным: посещением театров (куда еще можно было попадать даром), участием в разнообразных школьных постановках (вплоть до чрезвычайно интересных опытов импровизационного театра) и, наконец, всем тем в школьной учебной жизни, что заключало в себе и позволяло использовать театральный элемент. В общем, школа оживала и развивалась, и на мрачном фоне тогдашней жизни представляла собой, бесспорно, отрадное исключение.

Третья стадия, начавшаяся с осени 1923 года, характеризуется интенсивным, все более и более усиливающимся нажимом власти на школу, грубо-насильственной «коммунизацией» ее уже не на словах, а на деле. Проводится эта политика посредством следующих мер: 1) увольнения подозрительных и неблагонадежных, с точки зрения власти, педагогов и самого резкого и циничного давления на остальных преподавателей; 2) насаждения в младших классах пионерства, а в старших комсомола, которому предоставлены чрезвычайные права и возможности в смысле вмешательства во все области школьной жизни и использования при этом таких средств воздействия, как угрозы, шантаж и доносы; 3) всей вообще совокупностью мероприятий школьного и внешкольного характера, направленных к образованию у учащихся узко-материалистического мировоззрения, сочувствия коммунизму и привычки к вводимому теперь в школах бытовому укладу и 4) появившихся, наконец, в начале текущего года учебных программ, из которых особое внимание обращают программы по обществоведению и русской словесности. Отныне курс по обществоведению сводится к прохождению в грубо-марксистском освещении некоторых исторических эпох, причем история древнего востока, Греции и Рима не будет вовсе проходиться, а история XX века (и больше всего, конечно, октябрьская революция) займет весь курс IV класса. Что же касается русской литературы, то она оставлена в качестве подсобного элемента, художественной иллюстрации соответствующих частей курса по обществоведению, причем обязательный в этом отношении материал подобран с чрезвычайной тенденциозностью. Прохождение наших лучших писателей сведено к minimum'у и в большей части курса выпускного класса заменено произведениями современных писателей, сочувствующих октябрьской революции.

При таком положении дела — в одних школах раньше и сильнее, в других позже и слабее — внедряется специфическая

политика, окрасившая всю бытовую жизнь школы, подчиняя себе и грубо искажая преподавание в ней тех учебных предметов, которые в том или ином отношении могут быть использованы в политических целях. Интерес учащегося к гуманитарному предмету в его чистом, беспримесном виде становится теперь в глазах товарищей-комсомольцев и руководящего ими преподавателя политграмоты подозрительным («будущие буржуазные ученые» — пишут они в школьных стенгазетах), а иногда и прямо ставится ему в вину, как доказательство его недостаточной политической активности. Постепенно утрачивается свобода слова как для преподавателей-словесников, имеющих обыкновенно в своих учениках-комсомольцах усердных и нередко лживых шпионов, так и для самих учащихся — не комсомольцев. Работать в школе становится все труднее и труднее, и наступает, наконец, момент (я отношу его к началу занятий этого учебного года), когда перед уважающим себя и чутким в исполнении своего долга преподавателем встает категорически вопрос о том, продолжать ли, несмотря на все, привычное и любимое дело, которое в противном случае могло бы попасть в несравненно худшие руки, или же решительно отойти от этого дела, считая,что теперь это становится уже соучастием в соблазне малых сих.

В течение последних лет мне приходилось в широких размерах применять рефератный метод при прохождении курса русской литературы в двух старших классах, и опыт, который у меня накопился, убеждает меня в чрезвычайной целесообразности этого метода. В целом ряде случаев я наглядно убеждался, как сильно выполнение рефератных работ развивало у учащихся желание и способность к самостоятельному и углубленному труду, приучая их вообще иметь дело с книгой и разбираться в разнообразных и противоречивых мнениях и доводах по тому или иному спорному вопросу. Вместе с тем я убедился, что рефератное прохождение представляет собой счастливое сочетание углубленной индивидуальной работы отдельных, в большинстве случаев более сильных, учащихся с коллективной, общеклассной работой, которая при надлежащей постановке дела может давать очень благоприятные результаты как в чисто учебном, так и в воспитательном отношении.

Некоторые из моих товарищей по школе, признавая крупные преимущества рефератной работы, тем не менее находили, что место им не в общеклассных занятиях, а в особых литературных кружках, образуемых для желающих в дополнение к обязательным утренним занятиям. Я с своей стороны не вижу, однако, никаких серьезных оснований к такому ограничению применения рефератного метода, тем более, что, по целому ряду практическо-технических оснований, такого рода кружки далеко не во всех школах могли быть организованы. Но зато, по моему глубокому убеждению, рефератная работа должна

вестись только в двух старших классах школы, так как только там могут быть налицо необходимое общее развитие и сколько-нибудь достаточный запас знаний. Во II-м же классе 2-ой ступени я лично начинал только некоторую, так сказать, психологическую подготовку учащихся к предстоявшей им с III-го класса рефератной работе: в своих беседах с ними по этому вопросу я старался заинтересовать их рефератами и выяснить их значение для их общего и специально-литературного развития. В результате учащиеся, по крайней мере, значительная их часть, ждали рефератов с повышенным интересом, как чего-то нового для них, важного и увлекательного.

Вырабатывая затем программу и план своих будущих занятий в III-м и IV классах, я вместе с тем намечал и темы предстоявших рефератных работ, считаясь при этом и с личным составом моих классов. По курсу III-го класса (в котором обычно проходили литературу от Петровской эпохи до Гоголя и Кольцова включительно) предлагались, например, такие темы: «А. Н. Радищев», «Н. И. Новиков», «Сатирический элемент в творчестве Державина», «Романтизм Жуковского», «Лишний ли человек Чацкий?», «Значение Царскосельского лицея в жизни и творчестве Пушкина», «Политические стихотворения Пушкина», «Лирические отступления в Евг. Онегине», «Личность Бориса Годунова в исторической науке и русской художественной литературе», «Болдинские драмы», «Отражение в лирической поэзии Пушкина его взгляда на назначение поэта», «Русская душа в творчестве Лермонтова», «Жизненная драма Гоголя», «Романтизм Гоголя», «Гоголь, как драматург», «Сравнение поэзии Кольцова с народными песнями». Для IV класса, где проходился, с громадными, конечно, выпусками, курс от Тургенева до Блока включительно, брались, например, такие темы: «Значение Белинского в истории русской литературы», «Основные мотивы поэзии Тютчева», «Записки охотника, как картина духовного богатства русского народа», «Построение Тургеневских романов», «Базаров», «Женские образы в произведениях Тургенева», «Стихотворения в прозе», «Д. И. Писарев», «Грех да беда на кого не живет», «Власть тьмы» и «На дне» (сравнительная паралель), «Народные типы Толстого», «Нравстьенные искания героев Толстого», «Драма Раскольникова», «Нравственные идеалы Достоевского и отражение их в его художественном творчестве», «Подростки в произведениях Достоевского», «Что такое Карамазовщина?», «Чехов, как драматург», «Основные мотивы поэзии Блока» и т. д. В исключительных случаях нескольким более способным и стремившимся к работе учащимся давались общие рефераты, которые, в виду их сложности и обилия необходимого для них литературного материала, не могли быть выполнены единоличными силами одного какого-либо ученика. Из них назову первую по времени написания (весна 1922 г.) и наиболее трудную работу: «Революция и революционеры в русской художественной литературе». Кроме рефератов в соб-

ственном смысле этого слова, я поручал, наконец, некоторым учащимся, известным мне своей художественной чуткостью и красивым слогом, написать и прочесть в классе рассказ в стиле того или иного, указанного им мною литературного направления.

В общем, в течение года писалось, в зависимости от численности и способности класса, от 16 до 22 рефератов. При этом некоторые, более даровитые и старательные учащиеся писали по 2 и даже по три реферата, а общее количество привлекавшихся за этот срок к выполнению основных рефератных работ колебалось от 10 до 15 человек, т. е. от $^2/_5$ до $^1/_2$ общего состава класса.

Предлагая реферат ученику (писание рефератов было всегда добровольным делом), я принимал во внимание не только уровень его литературного и общего развития, но, до известной степени, и особенности его психологического склада. Тем не менее, я нередко, в особенности в начале, мог рассчитывать встретить с его стороны отказ, объяснявшийся застенчивостью, нерешительностью или каким-нибудь недоразумением. В виду этого и по опыту зная, как расхолаживающе действует в классной обстановке отказ одного учащегося на других его товарищей, которые, в свою очередь, следуют плохому в этом отношении примеру, я стал предварительно, с глазу на глаз, беседовать с предполагаемым референтом. И нужно сказать, что в громадном большинстве случаев мне удавалось рассеять возникавшие у него сомнения и затруднения и, выяснив ему пользу и посильность поручаемой работы, убедить его принять сделанное предложение. Переговорив, таким образом, с референтом, я выбирал затем ему корреферента (одного или двух, в зависимости от сложности и трудности темы), на обязанности которого лежало, по ознакомлении с будущей рефератной работой товарища, дать на нее обоснованный отзыв в письменной форме. Закрепив, далее, уже на классном уроке, данные мной поручения, я при этом, если речь шла о первом реферате в данном учебном году, просил одного из учащихся взять на себя, так сказать, делопроизводство по всем вообще рефератным работам класса. Последнее выражалось в обязанности: 1) записывать, кому и какие именно давались рефераты; кто являлся референтом и какие им обоим назначались сроки на выполнение их работ; когда именно состоялось и сколько времени продолжалось слушание и обсуждение реферата и 2) хранить у себя до конца учебного года все рефератные работы. Кстати, упомянув о сроках, следует заметить, что они, в зависимости от сложности и трудности тем, обычно назначались: для реферата — от 2-х недель до 3-х месяцев, а для отзыва на реферат — от 3-х дней до 2-х недель. Вышеупомянутая коллективная работа «Революция и революционеры в русской художественной литературе», при интенсивной работе всех ее 4-х участников, взяла у них около полугода. Вообще же время рассчитывалось

мной таким образом, чтобы заслушание в классе реферата могло иметь место в более или менее скором времени после того, как класс прочел соответствующие литературные произведения.

Далее, в тот же или один из ближайших дней после поручения реферата, я опять беседовал с референтом — где-нибудь в уголку, или, иногда, у меня на квартире. Здесь, более точно определялась самая тема работы и выяснялись предъявляемые к ней основные требования. В частности, я старался возможно чаще подчеркивать, что референту надлежит не только правильно разработать данную тему, но при этом так изложить, прочесть и защитить свою работу, чтобы она была понятна, интересна и потому полезна его товарищам; что, таким образом, он не только будет делать лично ему полезное дело, но и явится также прямым помощником преподавателя в прохождении с классом курса русской литературы. В начале учебного года, когда учащиеся III-го класса не были еще достаточно освоены с рефератной работой, мне, конечно, приходилось в большей степени руководить ими: беседовать по поводу составленного референтами общего плана работы, наводить их на пути, которыми следовало подходить к рассмотрению основных вопросов в данной теме и т. д. и т. д. При нашей беседе поднимался, конечно, вопрос о подсобной, критической и справочной литературе, который бывал иногда далеко не легким и в разных положениях разрешался различно. Бывали иногда случаи, когда в мои расчеты именно входило, чтобы данный ученик разобрался в том или ином литературном произведении на основании только его текста и написал свою работу без помощи какой-либо критической литературы. Затем нередки были, в особенности в начале, случаи, когда пользование подсобной литературой признавалось мною вообще желательным и даже необходимым, но были основания бояться, что референт совершенно потеряется среди ряда критических статей или всецело подпадет под влияние одной из них. При таком положении дела мне приходилось указывать референту нужную литературу по частям и затем путем бесед с ним после прочтения им соответствующих статей помогать ему более сознательно в них разбираться. Кроме того, большие затруднения часто представляло, в условиях современной русской жизни, достать нужные книги, и нередко учащимся приходилось затрачивать много времени и сил, приходя по вечерам издалека заниматься в Публичную Библиотеку.

С течением времени и притом, сравнительно, скоро учащиеся привыкали и осваивались с рефератным делом, и при дальнейших рефератах мне обычно удавалось ограничиваться самым общим руководством их работой и беседой по тем отдельным, более сложным и спорным вопросам, с которыми приходили ко мне некоторые учащиеся. Такого рода вопросы особенно, конечно, часто возникали у них при работе над произведениями Достоевского, вызывая горячие споры между учащимися,

иногда еще задолго до обсуждения реферата в общеклассном порядке. Бывали, наконец, рефераты учащихся IV-го класса, которые, по их желанию, с начала до конца писались ими без какой бы то ни было с моей стороны помощи.

По окончании референтом своей работы она направлялась им к корреферепту, а затем от последнего с написанным им отзывом на реферат поступала ко мне для предварительного ознакомления с ним. Останавливаясь при этом на вопросе об общей успешности рефератов, прочитанных мною в течение пяти лет, я должен признать таковую более чем удовлетворительной. Действительно, число совершенно неудачных работ было крайне незначительно, а в одном из выпускных классов равнялось нулю; процент рефератов достоинством выше среднего колебался от 20 до 60%, причем некоторые из них прямо-таки изумляли чрезвычайной основательностью в проработке темы и литературностью своего изложения. Особое внимание обращала на себя вышеупомянутая работа под названием «Революция и революционеры в русской художественной литературе», явившаяся плодом долгого, упорного и горячего труда четырех высокоодаренных юношей. Я в полной мере сознаю ее основной и неизбежный в подобных случаях недостаток: разница в мировоззрении и индивидуальном складе авторов этой работы лишила ее внутреннего и внешнего единства, внесла в нее некоторую разнотонность и несогласованность. Но все это бледнело перед ее выдающимися и неоспоримыми достоинствами: чрезвычайным богатством содержания, искусным использованием громадного (около 14.000 печат. страниц) литературного материала, художественной яркостью многих страниц этого реферата и, наконец, проникающим всю работу колоритом светлой, ищущей и чувствующей свои силы молодости. К сказанному могу прибавить, что по социальному положению своему один из этих юношей — внук посла, другой — сын врача, третий — педагога и четвертый — крестьянина.

Следует далее отметить, что бывали отдельные случаи, когда, работая над порученным рефератом, ученик заинтересовывался при этом вопросом, выходившим, в сущности, из рамок заданной темы и уже по собственному желанию и почину выполнял по данному вопросу особую работу. Так, например, занятия над рефератом «Значение Царскосельского лицея в жизни и творчестве Пушкина» побудили одного ученика сделать прекрасный стихотворный перевод на русский язык лицейских французских стихотворений Пушкина. В другом случае тот же и еще один, тоже выдающийся ученик III класса, изучая в связи с рефератной работой эпоху романтизма, увлеклись Байроном и перевели очень удачными стихами его «Манфреда» (точнее говоря, один из них, прекрасно знавший английский язык, сделал точный прозаический перевод, а другой

облек его в стихотворную форму). Наконец, вот еще один случай: работая над очередной темой по Достоевскому, референт заинтересовался специальным вопросом о фамилиях в произведениях писателя и написал по этому вопросу особую, очень интересную работу.

При ознакомлении с содержанием представленных мне рефератов я иногда усматривал, что в них затрагиваются такого рода вопросы, которые требуют с моей стороны предварительных, до общеклассного обсуждения реферата, сообщений и разъяснений классу в соответствующей области знания. Так, например, прочтя реферат «Драма Раскольникова», в котором резко выдвигался вопрос о виновности последнего, я отложил на некоторое время предположенное слушание в классе этого реферата и посвятил несколько уроков (три или четыре) ознакомлению класса с некоторыми основными понятиями, касающимися преступления и наказания вообще и, в частности, вопроса о свободе воли. Только, конечно, при наличии этой предпосылки стал сколько-нибудь возможным сознательный и целесообразный разбор и реферата.

День слушания реферата я старался выбрать с таким расчетом, чтобы тогда не было особенно трудных и отвлекавших внимание учащихся уроков (напр., отчетной письменной работы по какому-нибудь предмету) и чтобы, согласно р. списанию, были по русской литературе два смежных и, по возможности, не поздних урока. Дня за два-три вывешивались иногда в классе тезисы предстоявшего доклада, но должен сказать, что, как ни несомненна теоретически правильность этой меры, фактически она вряд ли оказывалась полезной. Мне, напротив, казалось, что подобное объявление основных положений реферата как-бы несколько засушивало дело, лишая его, до известной степени, непосредственного интереса для некоторых, по крайней мере, учащихся.

В день слушания реферата большая часть учащихся данного класса уже с момента прихода их в школу, находилась в оживленном, приподнятом настроении; сам референт был обычно несколько взволнован, но сдержан и сосредоточен. Придя на урок, я уступал ему свое место и он, сосредоточивая на себе напряженное внимание товарищей, начинал чтение реферата. Последние бывали самых различных размеров, и потому чтение их занимало иногда неполный 40-минутный урок, иногда два, три, в редких случаях четыре урочных часа. Тут в некоторых случаях дело осложнялось отражавшимися на чтении физическими недостатками референта, в особенности, конечно, заиканьем. Я сознавал, как затруднялось для учащихся слушание таких работ и как ослаблялось производимое последними впечатление. Вместе с тем, однако, я не решался (не знаю, правильно ли) передать чтение работы другому учащемуся или прочесть за него сам и ожидал, чтобы он сам меня об этом попросил. Нужно, однако, сказать, что за все время

был один только раз, когда учащийся захотел быть освобожден от личного прочтения работы.

Как общее правило, следует признать, что класс с большим вниманием и интересом не только начинал, но и продолжал слушать читаемые ему рефераты, причем, соответственно этому, и внешняя дисциплина была обычно безукоризненна. Единственным в этом отношении исключением бывали те случаи, когда слушатели убеждались в недобросовестности докладчика, оказывавшегося, например, повинным в грубых заимствованиях из тех или иных пособий.

После окончания чтения доклада читал свой отзыв корреферент. Скажу попутно, что хотя среди такого рода отзывов и бывали чрезвычайно обстоятельные и ценные работы, но в большинстве случаев они все же оставляли желать лучшего, сводясь к общим и расплывчатым указаниям или же вылавливанию отдельных, действительных или мнимых, неточностей в работе референта (некоторые из этих придирчивых замечаний отличались иногда, однако, большим остроумием).

После прочтения отзыва корреферента начиналось общеклассное обсуждение реферата. Руководить им в начале первого года бывало подчас нелегко. Дело в том, что от непривычки и неумения разбираться и высказываться громадное большинство класса в таких случаях молчало. Мне приходилось разбивать реферат по частям и задавать в пределах их вопросы отдельным учащимся, всячески их при этом наводя и поощряя. Мне приходилось при этом дорожить всяким вопросом и замечанием отдельных учащихся, какими мелкими бы они ни были и как бы даже иногда ни выходили из рамок обсуждаемой общей темы. Нужно было приложить все старания к тому, чтобы не обидеть, не смутить, не сконфузить на первых порах высказывающихся учеников и в особенности учениц (девочки были всегда более обидчивы и замкнуты), а создать такое настроение, при котором учащиеся чувствовали бы себя свободно и просто и привыкали бы к прениям. В дальнейшем мне приходилось много усилий затрачивать на то, чтобы критика реферата не выражалась в ехидном и иногда прямо-таки злобном желании словить и высмеять референта, а с другой стороны, чтобы последний приучался спокойно и терпеливо выслушивать нападки на его работу. По мере того, однако, как класс привыкал и углублялся в «рефератное» дело, эти явления изживались, уступая место действительно серьезному отношению к работе. Развивалось умение и желание активно участвовать в обсуждении рефератов, отличая важное и общее от мелкого и личного, ценя и уважая свободу не только своего, но и чужого мнения. В результате этого благотворного процесса (который уже один придает рефератному методу серьезное воспитательное значение) я получал возможность ограничиваться, при классном обсуждении рефератов, самым общим руководством, отклоняя лишь отдельные неуместные вопросы и замечания.

Вспоминая эти общеклассные обсуждения, я должен отметить те отдельные вопросы в пределах общей темы, которые особенно сильно интересовали учащихся и служили предметом горячих между ними споров. Это были, прежде всего, вопросы психологического порядка и, главным образом, о виновности того или иного действующего лица (Рудина, Базарова, Раскольникова, Ивана Карамазова и мн. др.). Значительную часть класса интересовали затем вопросы театра как в их более общем, так и более конкретном содержании — это в полной мере соответствовало тем театральным увлечениям, о которых я уже говорил. Далее шли вопросы, касавшиеся содержания и определения основных литературных направлений и, наконец, занимавшие меньшинство в классе, вопросы о так называемом построении художественных произведений.

Возвращаюсь, однако, к прерванному ходу изложения. Когда все желающие высказались, получал заключительное слово референт, который и старался ответить на сделанные ему возражения и вопросы. Если это бывало в конце учебного года, то я, слушая его, равно как и остальных участвовавших в прениях, наглядно убеждался, как, благодаря рефератным выступлениям вырабатывалось у них уменье владеть речью. Говорю: «благодаря рефератным выступлениям», потому что, хотя в школьной жизни, наряду с этим, происходили и политические выступления учащихся, но во-первых, последние в широких размерах имели место только в конце рассматриваемого мной периода и в большинстве случаев захватывали не тех учащихся, которые играли более видную роль в рефератных занятиях, а во-вторых, политические выступления не выходили обычно из круга все одних и тех же понятий и выражений. Между тем выступления учащихся по рефератным вопросам опирались на выраженную в художественном слове область, бесконечно богатую глубокими мыслями и разнообразнейшими образами.

В заключение высказывался я. Если реферат был написан добросовестно и являлся в общем удовлетворительным, а тем более, если он был написан хорошо, я старался особенно бережно отнестись к работе. Исправив и дополнив ее там, где это было нужно, я отмечал перед классом все то, что было положительного в работе и что составляло порой немалую заслугу референта.

Учащиеся любили рефераты, а многие прямо-таки увлекались рефератной работой. И позднее, уже став студентами, они с большой теплотой вспоминали «рефератные» времена, причем утверждали, что в полученной ими от рефератов пользе они лишний раз убедились в своей работе в высшей школе. Я с своей стороны полагаю, что только благодаря широкому применению рефератного метода, развивавшего учащихся и напрягшего их силы, стало возможным успешное прохождение ими очень большого и трудного курса по русской литературе.

Положение дел стало, однако, за последнее время значительно ухудшаться, в особенности в тех школах, которые вообще подверглись большему разложению. Дело, прежде всего, в том, что в большинстве случаев комсомольцы стали теперь уклоняться от писания рефератов и участия в прениях, а если писали и высказывались, то лишь постолько, посколько они находили при этом повод развивать свои политические мнения. Некоторые из них пошли еще дальше и стали вообще резко отрицательно относиться к рефератам по литературе, которые, по их мнению, отвлекали учащихся от политических интересов. При таком отношении к делу части класса, играющей, к тому же, большую роли в школьной жизни, утратилось прежнее единство настроения на «рефератных» уроках, и это очень неблагоприятно подействовало на тех менее серьезных учащихся, которые раньше тянулись за другими, захваченные общим настроением в классе. Отдельные ученики продолжали до последнего времени писать прекрасные работы, но, по существу, этим иногда дело и ограничивалось. Еще затем более неблагоприятным условием являлась та фактическая цензура, а под конец почти полное отсутствие свободы слова, которую так болезненно на себе чувствовали и более чуткие из учащихся и мы, преподаватели. Приходилось теперь избегать на уроках всего того, что могло быть использовано комсомольцами в смысле обвинения в контрреволюционности тех или иных из их товарищей по классу. Вести, при создавшейся обстановке, рефератное обсуждение с прежней широтой и свободой (а лишь при этих условиях могли получаться отмеченные мной успешные результаты) значило бы, в сущности, провоцировать более искренних и смелых учащихся.

К чему такое положение вещей могло привести в ближайшем же будущем, понятно само собой.

Бусанов.

Примечание к стр. 485. В Петрограде, в отличие от большинства местностей России, все время действует «девятилетка», распадающаяся на 1-ую ступень, с классами *А*, *Б*, *В*, *Г*, *Д*, и на 2-ую ступень, с классами *I*, *II*, *III*, *IV*. — *Автор.*

Физический практикум при Учительском Институте в Софии.

Старый метод преподавания физики «в приглядку», когда учащийся, в наилучшем случае, лишь созерцает демонстрируемые ему учителем в классе приборы и опыты, но не приобщается к природе всем своим существом, а, в худшем случае, старается проникнуть в тайны природы и уразуметь ее законы по изображаемым на черной доске белым мелом чертежам и рисункам, осужден раз навсегда педагогами всех культурных стран. Осужден он не только потому, что такой метод грубо противоречит характеру физики, как естественно-научной дисциплины, но и потому, что при таком методе теряется то, может быть, самое ценное, что может привнести преподавание физики в обще-образовательную школу. Ведь, правильно поставленное преподавание физики требует непременно личного участия ученика в экспериментировании. Непрестанная на протяжении всего курса физики работа ученика в классе-лаборатории не только содействует надлежащему усвоению физических знаний, но и развивает в ученике активность, волю к действию, инициативу, изощряет наблюдательность, внимание, вселяет веру в свои силы, прививает чувство ответственности за порученную ему работу, наконец, приучает его преклоняться перед законами окружающей его природы и действовать солидарно в известной группе людей. Таким образом преподавание физики в общеобразовательной школе получает не только образовательное, но и большое воспитательное значение.

Новый, основанный на личном экспериментировании учащихся, метод можно было бы назвать по праву эвристичным, если бы этот термин не звучал слишком громко и не предъявлял бы требований, каких ни одна школа не может выполнить по недостатку как времени, так и средств. Несколько узким представляется мне название метода «лабораторным». Я бы предпочел назвать его «активным», ибо именно в активности учащегося и заключается сущность нового метода преподавания физики.

Идея о настоятельной необходимости реформировать преподавание физики в общеобразовательной школе прочно утвердилась в культурных странах уже к концу прошлого столетия. Если, однако, мы и сейчас не видим полного ее торжества даже в наиболее передовых и богатых странах, то происходит это потому, что новый метод требует прежде всего специально к нему подготовленных преподавателей. Явилась необходимость (как это и было сделано в Германии, Франции, России

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 17
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 497 - 516

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

и других странах) учреждать специальные курсы, на которых лица, получившие научное образование по физике в высших учебных заведениях, подготовлялись бы к преподаванию физики по активному методу.

В Болгарии, где педагогические круги так живо следят за движениями мировой педагогической мысли, уже лет 20 тому назад был намечен в программах и планах преподавания физики в общеобразовательной школе переход к активному методу. Если, однако, мы не видим здесь сколько-нибудь заметного проникновения этого метода в школу, то произошло это не только по недостаточной, как и всюду, подготовке к тому преподавателей физики, но и по причине чрезвычайных обстоятельств, в каких Болгария находилась в последние годы. Две войны, балканская и мировая, вызвавшие величайшее напряжение сил болгарского народа, тяжело отразились на шедшем большими шагами вперед деле болгарского народного просвещения. Преподаватели призывались в войска, здания училищ реквизировались для военных нужд, учебно-вспомогательные учреждения расстраивались и не пополнялись. Приходилось руководствоваться правилом: «не до жиру, быть бы живу». Надо, однако, отдать должное болгарскому народу. Тяжкие испытания, выпавшие на его долю в результате двух войн, не сломили его воли к жизни, к прогрессу, к лучшему будущему. Чем горше были разочарования, чем больнее раны, тем с большим рвением кинулся он к мирному труду. «Мир и труд» — стало лозунгом передовой Болгарии. Не тот, однако, примитивный труд человеческих мышц, который, как известно, не может удовлетворить потребностей современного культурного человека, а труд, оплодотворенный семенем научного знания, облагороженный этикой общественной солидарности.

В кругу этих идей и намерений, автору этих строк было поручено весной 1921 года организовать при Учительском Институте в Софии Физический Практикум, где бы будущие преподаватели физики в средней школе могли знакомиться с современными методами постановки преподавания физики. Так как этот Практикум должен был явиться показательным по устройству подобных практикумов, то ему было присвоено название «Образцового Физического Практикума».

Нужно заметить, что «Образцовый Физический Практикум» должен был начать собою появление ряда аналогичных практикумов, посвященных другим отделам естествознания.

В виду того, что руководимый мною «Образцовый Физический Практикум» может представить известный интерес для лиц, готовящихся преподавать физику или уже ее преподающих, я, следуя любезному приглашению уважаемой редакции «Русской Школы за рубежом», с удовольствием познакомлю, в кратких чертах, читателей журнала с устройством и деятельностью Практикума.

Прежде всего нужно заметить, что в болгарской средней

общеобразовательной школе физика проходится в двух концентрах; первый пропедевтический курс проходится в третьем классе, второй систематический — в шестом, седьмом и восьмом классах.

При устройстве «Образцового Физического Практикума» и направлении его деятельности я исходил из того, что современный преподаватель физики должен не только владеть предметом, знать, что должно преследовать в преподавании физики, ясно понимать, что выполнимо и что не выполнимо, владеть искусством экспериментирования, уметь устроить кабинет, лабораторию, уметь вести самостоятельные работы учеников, но и должен стать настолько полным хозяином довольно громоздкого аппарата преподавания физики, чтобы уметь подойти с этим аппаратом к уровню развития ученика, к привычным для него понятиям, к его бытовым условиям, должен уметь найти «физику» в окружающей ученика повседневной обстановке, словом должен быть на каждом шагу и каждый день не только знающим и добросовестным исполнителем, но и творцом.

В соответствии с этим, работа в Практикуме ведется в трех основных направлениях.

Прежде всего студенты усваивают необходимые для преподавания физики практические приемы по обработке дерева, стекла, картона, металлов, по изготовлению диапозитивов и т. д., словом, как говорят физики, развивают свои «руки».

Для этой цели, при Практикуме имеется небольшая механическая мастерская, снабженная токарным станком и всеми наиболее обычными для работ по металлам инструментами, небольшая столярная мастерская и, наконец, приспособления для работ стеклодувных, фотографических, гальванопластических и картонажных.

Программа этих упражнений, которые можно называть техническими, следующая:

a) Знакомство с инструментами для работ по картону; простейшие картонажные работы.

b) Знакомство с инструментами для работ по дереву. Сорта дерева. Строение дерева. Обрезывание, обстругивание дерева выглаживание поверхности, байцовка, полировка. Сверление дыр, выдалбливание дыр, склейка досок, соединение гвоздями и винтами.

c) Знакомство с инструментами для работ по металлам. Металлы: латунь, цинк, железо, сталь, медь, алюминий, свинец, олово, платина, никкель. Простейшие работы по металлам: резка, опиливание, сверление, склепывание, припаивание, закалка; холодное серебрение, гальванопластическое никеллирование; амальгамирование цинка, изготовление амальгам. амальгамирование кожи.

d) Знакомство с разными инструментами и приспособлениями для работ по стеклу. Сорта стекла. Обрезывание стеклян-

ных пластинок, трубок, палок, бутылок. Сверление дырок в стекле, шлифовка краев, склеивание стеклянных сосудов. Гнутие, вытягивание, соединение трубок, палочек. Выдувание шариков, изготовление тройников, вплавливание платиновых проволочек в стенку трубки. Серебрение стекла.

e) Знакомство с фотографическим аппаратом и основными приспособлениями для фотографических работ. Фотографирование. Обработка фотографических пластинок. Изготовление диапозитивов.

f) Знакомство с обработкой янтаря, эбонита.

Обычно, приобретение студентами технических навыков идет параллельно с изготовлением ими тех или иных приборов и лабораторных принадлежностей. Сначала предлагается студентам скопировать какой-нибудь прибор по имеющемуся образцу или построить модель его, затем дается задание упростить или сделать более демонстративным какой-нибудь сложный или недостаточно наглядный прибор, наконец, ставится задача — самому построить прибор для демонстрирования определенного явления. При этом чаще всего приходится иметь в виду пропедевтический курс физики. Дело в том, что фабрики, изготовляющие физические приборы, приноравливают их к требованиям высших учебных заведений. Большею частью теми же аппаратами пользуются и в средней школе для систематического курса физики. Преподавателю же, ведущему пропедевтический курс физики, приходится самому изобретать приборы или упрощать сложные.

Вышеупомянутые упражнения весьма полезны особенно для будущих преподавателей физики. Практиканты не только изучают наилучшим образом тот или иной прибор, но, что всего важнее, сживаются с ним, «чувствуют» его, а через него и природу, и приучаются смотреть на прибор, как на слугу, а не как на идол. Вот приблизительный перечень приборов, изготовляемых студентами в техническом отделении практикума:

Упрощенные масштабные линейки; модели нониуса и микрометрического винта; отвесы, модель уровня; модели весов разного рода, рычажных и пружинных; рычаги; приборы, демонстрирующие сложение и разложение сил; блоки, вороты, полиспаты, наклонная плоскость, центробежная машина, прибор, демонстрирующий превращение энергии из потенциальной в кинетическую; модели маятников; приборы, демонстрирующие давление внутри жидкости, передачу давления, закон Архимеда, плавание тел; сообщающиеся сосуды; приборы для демонстрации закона Бойля-Мариотта; манометры, сифоны, ливеры, пипетки, пульверизаторы, простейшие насосы; ртутный барометр упрощенной конструкции; модель анероида; модель воздушного шара; прибор для истечения жидкости; приборы для молекулярной физики. Приборы для проверки постоянных точек термометра. Приборы для демонстрирования

разными способами теплового расширения твердых, жидких, газообразных тел. Приборы Ренью, Дюлона и Пти; воздушный термометр. Калориметры. Приборы для демонстрирования теплопроводности твердых, жидких и газообразных тел. Приборы для демонстрирования свойств паров. Гигрометры. Фотометры Жолли и Бунзена. Приборы для проверки законов отражения и преломления света. Оптические скамейки для сферических зеркал и стекол. Чертежи различных случаев оптических обманов. Модели оптических инструментов: калейдоскопа, спектроскопа, микроскопа, астрономической трубы, галилеевой трубы. Прибор для поляризации света при отражении и преломлении света. Приспособление разных источников света к проэкционному фонарю. Прибор-модель, иллюстрирующий распространение колебаний (по Гримзелю). Прибор для демонстрирования волн на поверхности жидкости (отражение, преломление, диффракция и т. д.). Прибор для ревонанса маятников. Монохорд. Прибор для звукового резонанса. Прибор Кундта. Гамма из деревяшек.

Приборы по магнетизму. Прямые магниты. Магнитные стрелки. Модель компаса. Приспособление для демонстрирования магнитных силовых линий. Приборы по электростатике: стеклянные и эбонитовые палки, изолирующие подставки и стативы, бузиновые шарики, амальгамированная кожа, электрофор, конденсаторы, лейденские банки, электроскопы разных систем, машины Винтера и Уимшерста, разрядники; приборы, демонстрирующие тепловой эффект и магнитное действие разряда. Приборы по электрическому току. Элементы Даниеля, Гренэ, Лекланше. Выпрямители переменного тока. Балластные реостаты, учебные показательные реостаты. Гальваноскопы. Простейшие гальванометры. Тангенс-гальванометр. Показательные магазины сопротивлений. Приборы для демонстрации теплового эффекта электрического тока. Вольтова дуга. Модели теплового вольт- и амперметра. Вольтаметры газовый и медный. Прибор Гоффмана для разложения воды. Уитстонов мост. Прибор для демонстраций магнитного поля вокруг тока. Электромагниты прямые и согнутые. Модели телеграфа, звонка. Приборы для демонстрации электромагнитной индукции. Индукционная катушка.

Разные лабораторные принадлежности: приборы для дестиляции воды, для чистки ртути, для вдувания воздуха в пламя, разные зажимы, клеммы, соединители, прерыватели, подставки и т. д.

Второй задачей физического практикума является обучение студентов методике и практике классного экспериментирования. Соответствующая работа может быть названа «препараторско-демонстрационной». Здесь студенты прежде всего знакомятся с устройством физического кабинета и класса: помещение, распределение его и оборудование, вода, свет, освещение, затемнение, электричество, аккумуляторы, хране-

ние приборов и т. д. В дальнейшем предлагается студентам наладить демонстрации к определенному уроку по физике, пользуясь готовыми приборами, большею частью самими же студентами сработанными, и провести их наиболее показательно. Эта «препараторско-демонстрационная» работа очень удачно сочетается с практикой пробных уроков, которые студенты дают в образцовой прогимназии, имеющейся при Учительском Институте.

Третья и важнейшая задача практикума состоит в том, чтобы научить студентов современным методам преподавания физики, основанным на личном экспериментировании учащихся. Работа в этом направлении распадается на две части: экспериментирование в классе, являющееся воплощением эвристической методы, и лабораторные упражнения. Экспериментирование в классе предполагает работу всех учащихся данного класса, и, по характеру своему, преследует преимущественно ознакомление с качественной стороной явлений; лабораторные же упражнения, которые должны итти параллельно с курсом, но могут и немного отставать от него, должны быть, как то выяснил в разных странах опыт физиков-педагогов, по преимуществу измерительного характера, для того, чтобы не выродиться в пустую забаву. Заметим еще, что экспериментирование учащихся, будь оно классное или лабораторное, должно вестись «одним фронтом», т. е. все учащиеся должны выполнять одновременно на совершенно одинаковых приборах одну и ту же работу. Только тогда классные или лабораторные занятия могут вестись строго методично. Для классного экспериментирования требуется иногда до 20 одинаковых приборов, смотря по числу учащихся в классе, для лабораторных упражнений 6—7.

В лабораторном отделении физического практикума до сих пор оборудованы трудами студентов следующие классные уроки, где, следовательно, все учащиеся экспериментируют сами: 1) рычаги и весы; 2) давление внутри жидкости, закон Архимеда; 3) отражение света, зеркала; 4) преломление света, чечевицы; 5) магнитизм; 6) основные электростатические явления; 7) электромагнитизм; 8) тепловые и химические действия электрического тока.

Что касается лабораторных упражнений, то они делятся на две группы: одна имеет в виду пропедевтический курс физики, другая — систематический.

Главнейшие упражнения, предназначенные для пропедевтического курса, следующие:

1) Знакомство с масштабной линейкой; непосредственные измерения длин. Посредственные измерения длин. Отношение длины окружности к диаметру.

2) Измерение поверхности непосредственно (помощью сетки) и посредственно (для плоских прямоугольных фигур).

3) Измерение объемов мензуркой и посредственно (для прямоугольных параллелепипедов).

4) Измерение углов транспортиром. (Проверка некоторых геометрических теорем).

5) Знакомство с временем. Определение периода колебания маятника.

6) Весы. Их чувствительность и правильность. Системы набора разновесок. Непосредственное взвешивание разных тел: монеты, зерна, капли и т. д. Проверка на весах некоторых геометрических теорем.

7) Удельный вес твердых тел правильной (прямоугольные параллелепипеды) и неправильной формы.

8) Удельный вес жидких тел (мензуркой).

9) Проверка закона Архимеда.

10) Проверка основных точек термометра.

11) Температура кипения спирта.

12) Проверка закона отражения света (метод булавок).

13) Проверка закона плоского зеркала; нахождение фокуса вогнутого зеркала.

14) Преломление света в плоскопараллельном и призматическом сосудах (метод булавок).

15) Опытное изучение чечевиц; увеличение лупы.

16) Получение и фиксирование магнитных спектров.

17) Определение взвешиванием отложившегося на катоде металла (медь).

Для лабораторных упражнений систематического курса пока налажены следующие задачи:

1) Измерение длин. Линейка с нониусом, толстомер, сферометр. Ошибка наблюдения. Точность результата.

2) Вычисление площади плоских прямоугольных фигур по линейным их размерам. Точность результата в зависимости от точности измерений линейных размеров.

3) Вычисление объема тел геометрических (параллелепипеда, призмы, цилиндра, конуса, шара) по их линейным размерам. Точность результата.

4) Изучение весов. Чувствительность весов. Неравноплечность. Целесообразность системы набора разновесок. Взвешивание. Метод двойного взвешивания.

5) Удельный вес твердых тел правильной формы.

6) Определение на весах объема сосудов (пикнометров).

7) Определение удельного веса жидких тел.

8) Приготовление растворов разной концентрации, определение их удельного веса и графическое представление зависимости удельного веса от концентрации.

9) Удельный вес воздуха.

10) Удельный вес твердых и жидких тел по способу Архимеда, по методу всплывания.

11) Удельный вес жидкостей по методу сообщающихся сосудов.

12) Определение удельного веса жидкостей ареометрами.

13) Определение поверхностного растяжения жидкостей по весу капель.

14) Проверка закона Бойля-Мариотта; определение давления атмосферы.

15) Проверка закона Гука. Определение модуля сдвига, модуля растяжения.

16) Проверка законов колебания математического маятника; определение ускорения силы тяжести.

17) Калибрирование пружин. Пружинные весы.

18) Сложение сил.

19) Определение коэффициента теплового расширения твердых тел.

20) Определение коэффициента расширения жидких тел по Дюлонгу и Пти.

21) Определение теплового коэффициента упругости воздуха воздушным термометром.

22) Определение теплоемкости твердых и жидких тел.

23) Определение скрытой теплоты плавления льда.

24) Определение скрытой теплоты парообразования воды.

25) Определение влажности воздуха гигрометром Аллюара.

26 Определение силы света фотометром Жоли.

27) Проверка формулы вогнутого зеркала. Вычисление главного фокусного расстояния.

28) Определение показателя преломления стекла и воды по преломлению в плоско-параллельной пластинке и призме.

29) Проверка формулы стекол. Вычисление главного фокусного расстояния. Определение увеличения зрительной трубы.

30) Определение скорости звука по Кундту.

31) Определение скорости звука из явлений резонанса.

32) Измерение сопротивлений проволок мостом Уитстона.

33) Определение переводного множителя тангенс-гальванометра.

34) Определение электрохимического эквивалента меди.

35) Определение механического эквивалента теплоты из тепловых действий тока.

За четыре года существования «Образцового Физического Практикума» в нем прошли полный курс работ около 150 человек — студентов Учительского Института, и курс только лабораторных упражнений 20 лиц, состоящих гимназическими преподавателями. В настоящее время я не располагаю полными данными, которые бы позволили мне судить о том, как через посредство этих лиц отразилась деятельность Практикума на местах, в учебных заведениях. Для этого слишком мало еще времени прошло. Самый Практикум находится еще в стадии своего развития. Как разовьется его деятельность в дальнейшем, покажет ближайшее будущее. Несомненно лишь одно, что

там, где идет речь о подготовке преподавателей физики, способных вести преподавание этого предмета согласно требованиям современной педагогики, без практикумов, подобных «Образцовому Физическому Практикуму» при Софийском Учительском Институте, не обойтись.

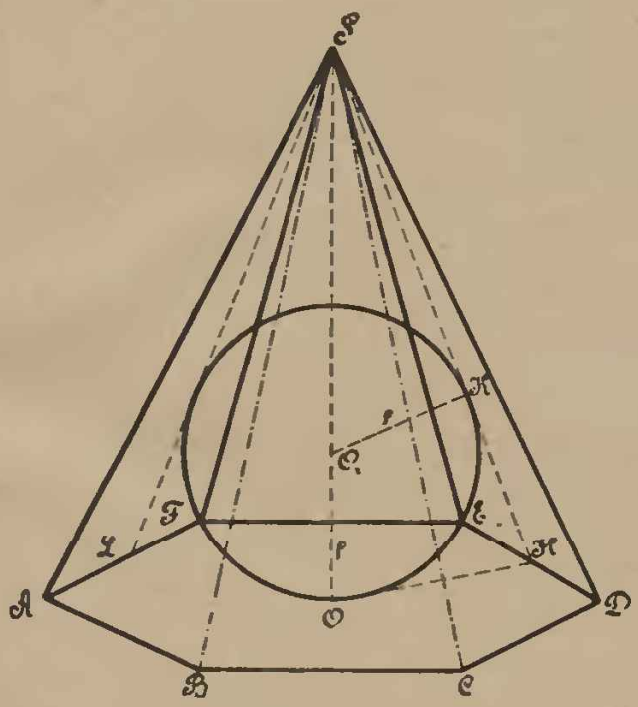
К. Иванов.

София.
15 октября 1925 г.

Некоторые предложения о вписанном шаре.

§ 1. *Шар, вписанный в правильную пирамиду.*

Возьмем правильную n-угольную пирамиду и впишем в нее шар (черт. 1). Проведя плоскости через центр O вписанного шара и через ребра пирамиды, мы разобьем нашу пирамиду на $(n+1)$ пирамид с вершинами в центре вписанного шара, в том числе, n-треугольных и одну n-угольную.



Черт. 1.

Основаниями этих пирамид будут все $(n+1)$ граней нашей n-угольной пирамиды, высотою же для каждой пирамиды является радиус вписанного шара, как перпендикулярный (по свойству касательной плоскости к шару) к плоскостям всех граней пирамиды.

Обозначим: через S_0, S_1, S_2,.....S_n, соответственно, площади основания и боковых граней пирамиды; через V_0, V_1, V_2,.....V_n объемы пирамид, основаниями которых служат основание и боковые грани данной пирамиды; через ϱ радиус вписанного шара; через V объем данной пирамиды и через S ее полную поверхность.

Тогда:

$$V_0 = S_0 \cdot \frac{\varrho}{3}$$

$$V_1 = S_1 \cdot \frac{\varrho}{3}$$

$$\vdots$$

$$V_n = S_n \cdot \frac{\varrho}{3}$$

Откуда: $V = (S_0 + S_1 + \ldots\ldots + S_n) \cdot \frac{\varrho}{3}$

Или: $V = S \cdot \frac{\varrho}{3}$ .....(1).

§ 2. *Шар, вписанный в прямой круговой конус.*

При неограниченном увеличении числа боковых граней правильной пирамиды предыдущего §, равенство (1), содержащее переменные величины V, S, ϱ, *неизменно*, сохраняет свою справедливость. Подставив вместо этих переменных их пределы, мы приходим к следующему соотношению между $V_к$ — объемом прямого кругового конуса, $S_к$ — его полной поверхностью и $\varrho_к$ — радиусом вписанного в него шара:

$$V_к = S_к \cdot \frac{\varrho_к}{3}$$ .....(2).

Примечание 1. Совершенно тождественного вида соотношения мы получаем и для правильной усеченной пирамиды и усеченного прямого круглого конуса, с тою лишь разницею, что, как известно, не во всякую правильную усеченную пирамиду и не во всякий усеченный прямой круговой конус можно вписать шар*).

Тоже можно сказать и о прямой призме и о прямом круговом цилиндре**).

§ 3.

Соотношения (1) и (2) §§ 1 и 2 очень легко могут быть проконтролированы, исходя из известных выражений объемов и полных поверхностей правильной пирамиды и прямого кругового конуса (как чисто геометрическим путем, так и, в особенности, легко и просто, с применением тригонометрии).

*) Образующая усеченного конуса должна равняться сумме радиусов его оснований.

**) Образующая цилиндра должна равняться диаметру его основания.

1) *Правильная пирамида (геометрическим путем).*

Новые обозначения: h — высота пирамиды, a_n — ее апофема; r_n — апофема основания; p — его периметр.

$$V=\frac{S_0 h}{3}=\frac{p r_n h}{6}.$$

$$S=S_\delta+S_0=\frac{p a_n}{2}+\frac{p r_n}{2}=\frac{p(a_n+r_n)}{2}.$$

Следовательно: $$\frac{V}{S}=\frac{p r_n h\cdot 2}{2\cdot 3p(a_n+r_n)}=\frac{r_n h}{3(a_n+r_n)}.$$

Из подобия треугольников SOH и SO_1K находим (черт. 1):

$$\frac{SH}{SO_1}=\frac{OH}{O_1K},$$

или, переставив средние члены последней пропорции:

$$\frac{SH}{OH}=\frac{SO_1}{O_1K};$$

но: $SH=a_n$; $OH=r_n$; $SO_1=h-\varrho$; $O_1K=\varrho$.

Следовательно:

$$\frac{a_n}{r_n}=\frac{h-\varrho}{\varrho}.$$

Составим производную пропорцию:

$$\frac{a_n+r_n}{r_n}=\frac{h}{\varrho},$$

откуда: $$\varrho=\frac{r_n h}{a_n+r_n}.$$

и, значит: $$\frac{V}{S}=\frac{\varrho}{3}$$

и $$V=S\cdot\frac{\varrho}{3},$$

что и требовалось доказать.

2) *Прямой круговой конус.*

А) геометрическим путем.

Из подобия треугольников SOB и SO_1K находим (черт. 2):

$$\frac{SB}{SO_1}=\frac{OB}{O_1K},$$

или, переставив средние члены:

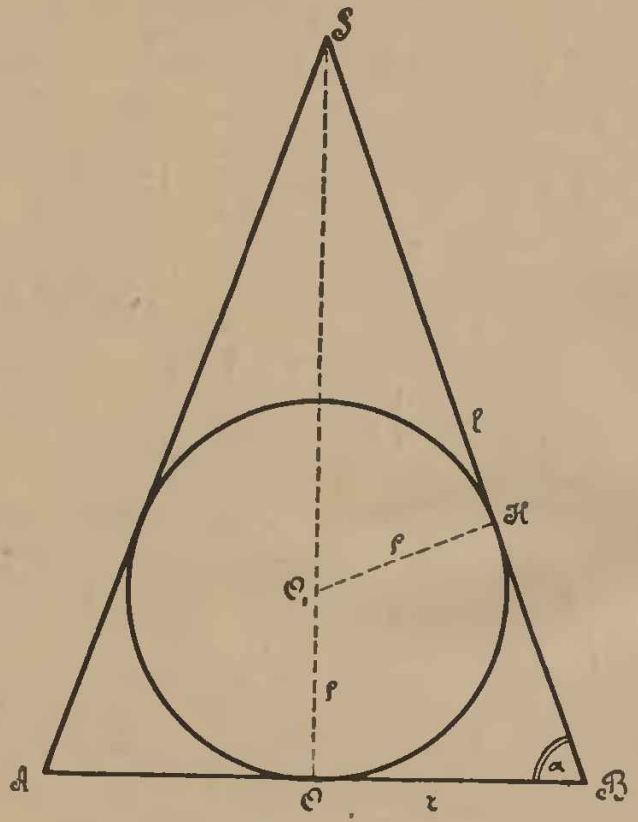
$$\frac{SB}{OB}=\frac{SO_1}{O_1K};$$

$$\frac{l}{r}=\frac{h-\varrho}{\varrho}.$$

Составим производную пропорцию:

$$\frac{l+r}{r}=\frac{h}{\varrho},$$

откуда: $rh=(l+r)\varrho$



Черт. 2.

и: $$V=\frac{\pi r^2 h}{3}=\frac{\pi r}{3}\cdot rh=\frac{\pi r}{3}(l+r)\varrho=\frac{\varrho}{3}\cdot[\pi r(r+l)]=\frac{\varrho}{3}\cdot S.$$

B) Тригонометрическим путем:

$$V=\frac{\pi r^2 h}{3}=\frac{\pi r^3 tg\,\alpha}{3}.$$

$$S=\pi r(r+l)=\frac{2\pi r^2 Cos^2\frac{\alpha}{2}}{Cos\,\alpha}.$$

Отсюда:

$$\frac{V}{S}=\frac{\pi r^3 tg\alpha\, Cos\,\alpha}{3\cdot 2\pi r^2 Cos^2\frac{\alpha}{2}}=\frac{r Sin\,\alpha}{6\,Cos^2\frac{\alpha}{2}}=\frac{r tg\frac{\alpha}{2}}{3}.$$

Но, из прямоугольного треугольника OO_1B находим:

$$\varrho=r tg\frac{\alpha}{2}$$

и, следовательно: $$\frac{V}{S}=\frac{\rho}{3}$$

и: $$V=S\cdot\frac{\rho}{3}.$$

§ 4. *Шар и описанные вокруг него цилиндр и конус.*

Описав вокруг шара радиуса R цилиндр и конус, находим:

$$V_{ш.}=S_{ш.}\cdot\frac{R}{3}.$$

$$V_{цил.}=S_{цил.}\cdot\frac{R}{3}.$$

$$V_{к.}=S_{к.}\cdot\frac{R}{3}.$$

Откуда: $$\frac{V_{ш.}}{S_{ш.}}=\frac{V_{цил.}}{S_{цил.}}=\frac{V_{к.}}{S_{к.}},$$ *)

т. е. объемы шара и описанных вокруг него цилиндра и конуса, соответственно, пропорциональны их поверхностям.

Выразим через радиус шара R объем и поверхность шара и описанного вокруг него цилиндра и через тот-же радиус R и угол α образующей с плоскостью основания — объем и полную поверхность описанного конуса:

1) $V_{ш.}=\frac{4}{3}\pi R^3$; $S_{ш.}=4\pi R^2$;

2) $V_{цил.}=\pi R^2H=2\pi R^3$; $S_{цил.}=2\pi R(R+H)=6\pi R^2$

} так как $H=2R$.

3) $V_{к.}=\frac{\pi R^3 tg\,\alpha}{3tg^3\frac{\alpha}{2}}$; $S_{к.}=\frac{\pi R^2 tg\,\alpha}{tg^3\frac{\alpha}{2}}$.

Тогда, обозначив через λ отношение $\frac{tg\,\alpha}{tg^3\frac{\alpha}{2}}$, мы можем, условно, записать:

$$\frac{\text{шар}}{4}=\frac{\text{цилиндр}}{6}=\frac{\text{конус}}{\lambda},\ldots\ldots\ldots\quad(3)$$

подразумевая при этом, что берется, одновременно, отношение и поверхностей и объемов шара, цилиндра и конуса.

Чтобы перейти от ряда равных отношений (3) к открытой еще Архимедом зависимости:

$$\frac{\text{шар}}{4}=\frac{\text{цилиндр}}{6}=\frac{\text{конус}}{9},$$

*) Этот ряд равных отношений можно было-бы дополнить еще отношением объема описанного усеченного конуса к его полной поверхности.

необходимо, очевидно, приравнять λ девяти, т. е. положить:

$$\frac{tg\,\alpha}{tg^3\frac{\alpha}{2}}=9.$$

Решив это тригонометрическое уравнение относительно $tg\frac{\alpha}{2}$, мы находим для последнего два положительных значения меньших единицы, дающих нам два соответствующих значения этого угла, меньших 45^0:

$$tg\frac{\alpha_1}{2}=+\sqrt{2/3}.$$

$$tg\frac{\alpha_2}{2}=+\sqrt{\frac{1}{3}}=\frac{\sqrt{3}}{3}.$$

Второе из этих значений, соответствующее значению угла α, равному 60^0, и дает нам «равносторонний» конус, который рассматривал Архимед.

Г. Г. Данилов.

Болгария, Тырново-Сеймен.

Петр Андреевич Герман.

9-го октября с. г. в Петербурге скоропостижно скончался основатель и бывший директор «Выборгского Коммерческого Училища» П. А. Герман. Всех, кто знал этого светлого человека, больно ранила эта утрата.

Родился П. А. в 1868 г. в Чебоксарах Пензенской губернии. Учился сначала в Пензенской гимназии, потом в Петрограде. Не сразу поняв свое призвание, П. А. поступил на юридический факультет. Окончив его, он два года работал на курсах Лесгафта, и это имело решающее влияние на его дальнейшую деятельность. По окончании университета он был в течение восьми лет воспитателем в Училище Правоведения. Позднее, сдав экзамен при Филологическом факультете на преподавание словесности, он преподавал этот предмет в Таганцевской гимназии и в Тенишевском Училище. В 1906 году П. А. с группой преподавателей-единомышленников основал «Выборгское Коммерческое Училище», вложив в это дело все свои силы и всю свою душу.

Ничего заученного, механического, никакой буквы не было в том, что делал П. А. Формально относиться к делу он не мог и, за что ни брался, он делал от всего сердца. Сил своих никогда не жалел, оттого и надорвал непосильной работой свое здоровье, получив сердечную болезнь, которая и свела его в могилу.

Познакомилась я с «Выборгским Училищем» осенью 1908 года, участвуя на музыкальных утрах для учеников. Училище росло, был уже V класс, возникал вопрос о второй преподавательнице пения. Мысль П. А. остановилась на мне. В училище мне пришлось взять V класс, от которого отказалась преподавательница. В смысле дисциплины это был трудный класс и трудный возраст. П. А. хорошо понимал это и вначале присутствовал на всех моих уроках, сидя как ученик на скамье с детьми и участвуя с ними в работе. На следующий год я взяла приготовительный класс. В этом деле так мало проторенная дорога, что с первых же уроков я столкнулась с бездной вопросов и непреодолимых трудностей. П. А. зорко следил за моей работой, помогая, ободряя, утешая.

По инициативе П. А. при Выборгском Училище была организована «комиссия по эстетическому воспитанию детей», куда входили не только преподаватели училища, а и драматические артисты, певцы, пианисты, и вообще люди, интересовавшиеся педагогическими вопросами.

С удовольствием вспоминаю П. А. на детских покладных вечеринках. Каждый класс имеет право раз в год устраивать такие вечеринки, на которые приглашались и преподаватели. Дети были хозяева — мы же гости. Сначала выполнялась программа, с пением, чтением стихов, игрой на фортепьяно, затем происходило чаепитие, а в конце вечера — игры. П. А. был непременным членом этих вечеринок и наравне с детьми играл в кошку и мышку, нисколько не стесняя их своим присутствием. Да без него у них просто ничего не вязалось бы.

В своей деятельности П. А. не ограничивался интересами только своего училища, его задачи и размах были шире. И еще нельзя не отметить, что он не был человеком, который решил уже все вопросы: со вниманием прислушивался он ко всякой критике, ко всему новому. Для обмена мнений по педагогическим вопросам, им была организована Междушкольная комиссия из представителей новых школ.

Незадолго до революции П. А. был увлечен предстоящим всероссийским съездом директоров реальных и коммерческих училищ для пересмотра программ, по всем предметам. Как-то принес он мне печатную программу, указывая, что по рисованию есть программа, а по пению не только нет, но оно даже не упоминается в числе предметов. — Попробуйте-ка, сказал он уходя. Я принялась за работу, сильно заинтересовавшую меня, и мы с ним несколько раз горячо обсуждали идею и план новой программы. — Но грянула революция, и наши мечты так и остались мечтами.

Весной я уехала из Петрограда, не подозревая, что мне не суждено будет туда возвратиться и не суждено будет увидеть Петра Андреевича. Еще при мне у него несколько раз были тяжелые сердечные припадки, но беречь своих сил он не умел. Уже при большевиках, жадный до жизни и деятельности, П. А. увлекся организацией трудовых колоний и отдался этому делу всей душой. Писали еще, что ему пришлось сделаться заведующим двумя детскими домами. Своей неутомимостью в работе он окончательно подорвал свои силы и его почти умирающего отвезли на Кавказ. Силы хоть и вернулись к нему, но работать по прежнему П. А. уже не мог.

Директором училища последние годы он не состоял, но душою следил за его жизнью. Часто приходили к нему его друзья преподаватели для осведомления, обмена мнений, совета. Собирал он у себя и учеников, устраивая с ними считки школьных спектаклей. Не забывали его и старые ученики. Общими усилиями устроено было в юбилейный день училища скромное чествование П. А. Он был очень тронут и взволнован приветствиями и особенно альбомом фотографий, который был ему приподнесен.

Для добывания средств ему приходилось давать уроки. В день смерти он дал два урока, сильно устал и почувствовал себя дурно, сам сделал себе впрыскивание, потом позвал своих. Но обычные средства не помогали уже и через несколько минут его не стало. Похоронен он, согласно его желанию, в Шувалове, рядом с могилой матери.

Вспоминая теперь свои встречи и столкновения с П. А. на фоне общей работы, я за девять лет своего пребывания в училище не могу припомнить ни одного случая, чтобы когда-нибудь П. А. унизил, оскорбил, задел хоть невольно чье-либо самолюбие. Основой его духовного существа было необычайно бережное отношение к человеческой личности. Бывало, он жестоко отчитает ученика, а тот не озлобленный, но скорее сконфуженный уходит от него, а на другой день они по прежнему друзья. Поистине личность человеческая была для него священна. А таких людей так мало на белом свете, что это драгоценное свойство приходится особенно ценить. Думается мне, что в этом свойстве и был секрет педагогического дара Петра Андреевича Германа.

Прага. 30 октября 1925 г. **М. Черносвитова.**

Библиография.

Проф. В. В. Зеньковский. *Психология детства.* 1924. Издательство «Сотрудник». Лейпциг. 348 стр.

В первой главе своей книги проф. Зеньковский дает краткий очерк истории психологии детства, указывает на место, которое она занимает в ряду других отделов психологии и развивает свою точку зрения на *метод психологии.* В последнем вопросе автор вместе с большинством современных психологов, является сторонником соединения методов внешнего наблюдения и самонаблюдения. Разделяя в общем точку зрения автора, признающим также и большое значение эксперимента, я хотел бы только добавить несколько слов о значении для психологии детства работ американских бихевиористов, которые отвергают всякое значение самонаблюдения, подобно русским «рефлексологам». Бихевиоризм есть психология *поведения*, поведение же не есть ни чисто психологическое ни чисто физиологическое понятие, но *психофизическое*, о поведении неодушевленных предметов могли говорить только гоголевские дамы («этот стакан дурно ведет себя»). Поэтому, когда Уатсон в своей книге «Psychology from the standpoint of a behaviourist» изучает «объективно» развитие инстинктов у маленьких детей, то он ,конечно, *«беспатентно промышляет»* самонаблюдением, хотя и стремится строго контролировать его показания, что обязательно и для психолога не-бихевиориста.

В следующей главе, посвященной важному вопросу о делении детства на периоды, З. справедливо отмечает трудность этой проблемы. Во первых, трудность возникает вследствие того, что различные психологические способности развиваются *неодновременно*, и ребенок разными своими сторонами развивается неодинаковым темпом. Во-вторых, лишь примерно 50% детей (в пределах произведенных наблюдений) развиваются нормальным темпом, 25% отстают от своего возраста и 25% опережают его. Я еще прибавил бы, что, руководясь подобными соображениями, мы выходим за пределы психологии детства, как *описательной* науки, и вступаем в оценочную область педагогики. Деление детского развития на периоды можно построить на чисто биологической основе, но такое деление имело бы лишь косвенное, хотя и очень важное значение для психологии. В таком случае нужно было бы иметь в виду *не детство только*, но и все возрасты человека и сравнивать соответствующие им анатомо-физиологические изменения (напр., развитие желез внутренней секреции) и колебания в развитии организма. Тогда получились бы данные для *психологии возрастов*, в которую психология детства входила бы лишь как отрывочный эпизод. С другой стороны, некоторые психологи, напр. Чемберлен («Дитя» — 1900 г.), пытаются провести деление на возрасты, основываясь на применении к ребенку и вообще к человеку *биогенетических* аналогий, т. е. стараются установить сходство между развитием человека и человечества или даже человека и всего животного мира,

короче говоря, стремятся сопоставить онтогенезис и филогенезис, идя по стопам Конта в педагогике и Франца Миллера (также Геккеля) в биологии. Такие сопоставления, правда, представляют некоторую *эвристическую* ценность, что можно видеть из книги Чемберлена, но в то же время часто основаны на произвольной казуистике, крайне шатки и не могут иметь решающего значения. Дело в том, что и сам биогенетический закон не имеет того дилетантски-упрощенного характера, какой ему нередко придают в психологии, и его психологическое и историко-культурное истолкование, делаемое вкривь и вкось, еще более запутывает дело. Немудрено, что биогенетическое истолкование часто превращается в юмористику. Вот что пишет, напр., Шнейдер (Der menschliche Wille, 497): «Ребенок до 14 лет должен изучать только Ветхий завет, а о христианстве *не иметь никакого понятия*. Какие дети, понимают, что надо прощать врагам? Только больные, слабые дети! Здоровый ребенок не прощает обиду врагу и не должен прощать, т. к. он должен сохранить свой здоровый инстинкт. Христианство приличествует более развитым людям, *преимуществе но старости*». — Проф. В. В. Зеньковский, руководясь и биогенетическими и психологическими соображениями, выделяет особо первый год и затем устанавливает период раннего детства (до пяти лет) и позднего (до 7). Здесь же дается общая характеристика отрочества и юности.

В V главе, посвященной характеристике душевной жизни годовалого ребенка, чрезвычайно ценно включение вопроса о *психической наследственности*. Конечно, под «психической» наследственностью следует подразумевать известные виды физиологической, если не разделять фантастических идей Лебона о наследственной передаче «бессознательных представлений». Но установка самого факта унаследования *физиологических* предрасположений, соответствующих известным психическим наклонностям и притом *согласно законам Менделя*, как это явствует из исследования Петерса, представляет важное событие в развитии психологии, если признать, что прием Петерса дал действительно объективно значимые результаты, что однако требует еще проверки другими методами. Как указывает З., Петерс «ограничился очень узким материалом — он сравнивал школьные успехи родителей и детей, — но зато он очень тщательно обработал свой материал. Всего Петерс обследовал 1162 детей и 344 родителей (отца и мать). Для этого Петерс воспользовался материалами деревенских школ (т. е. школ в местностях с устойчивым населением) — он изучил школьные отметки родителей, детей и следующего поколения». В результате оказалось, что психическая наследственность несомненна. «Свести влияние родителей на детей к влиянию «среды» невозможно по целому ряду соображений, особенно потому, что Петерс констатировал несомненную зависимость школьных успехов детей не только от успехов родителей, *но и предыдущего поколения*. Вместе с тем Петерс констатировал наличность ряда дифференциальных особенностей в унаследовании мальчиками и девочками тех или иных «способностей» в влиянии отца и матери. Особенно важно то, что наследование сказывается не только в смешанном усвоении свойств отца и матери, деда и бабушки, но и в преимущественном унаследовании свойств одного из родителей или одного из третьего поколения — этим именно подтвер-

ждается приложимость Менделевской теории к психической наследственности». Очень интересна VII глава, касающаяся психологии детской речи. В настоящее время экпериментальная психология углубила этот вопрос, и мы здесь весьма далеки от ассоциационизма. Мы знаем, что у ребенка понимание чужой речи значительно опережает формирование собственной речи, что уразумение и утилизация слова не есть плод простой ассоциации, но особый интеллектуальный акт *означения*. Фазы, которые проходят детская речь, сводятся по Штерну, к которому примыкает З., к четырем периодам. Сначала дети употребляют отдельные слова без грамматической дифференциации. Однако, эти слова суть *обозначения предложений*, т. е. актов мысли. Второй период выражается в образовании простейших предложений — предметная стадия, когда переживается Fragentrieb, потребность знать, как что называется, и что́ оно есть. Третья стадия предполагает *организацию* нескольких простых предложений без ясно выраженных синтаксических черт. В *четвертом* периоде (от 2—6 лет) формируется синтаксическая сторона.

VIII и IX главы книги дают содержательную характеристику детской психологии чувствований. В главе X, посвященной этическим чувствам детей, мне хотелось бы отметить (чего не делает проф. В. В. Зеньковский) *глубокую фальшь* в постановке опытов Бине, который предлагал детям два изображения — «безобразную» и «красивую» голову, причем «установил», что чувство красоты у детей появляется только в шесть лет. Неужели правильность черт, указывающая на биологическую «гармонию» органов, *тождественна с красотою?* Уже Кант верно указывал, что «правильность» черт есть лишь индифферентное условие для красоты, которая как раз представляет известное, но нередко трудно уловимое *уклонение* от шаблона правильности. Очень интересен в этой главе отдел о детском рисунке. Особенно ценно следующее замечание. Мы видели, что в эволюции речи процесс идет не от слова и предложения, а от слова-предложения к отдельным словам, что показал еще Вундт. «В полной аналогии с этим мы должны сказать, что детский рисунок развивается не от отдельных элементов, но от того целого, которое дитя хочет передать в своем рисунке; развитие отдельных частей, внимание к отдельным чертам и отделка их — все это уже новые задачи, выростающие на основе неудовлетворенности первоначальным рисунком» (стр. 208).

Главу XI в книге проф. В. В. Зеньковского, в которой первая половина трактует о религиозной жизни ребенка, я считаю вместе с заключительной главой самой слабой во всей книге. В них автор впадает в противоречие с самим собой. Он пишет: «...согласно *феноменологическому* принципу современной религиозной психологии, развитие религиозной жизни в нас должно быть описываемо так, *как это определяется внутренним опытом, независимо* от нашей веры» или «неверия», а между тем на стр. 336—7 автор преподносит нам истолкование *метафизической* природы детской религиозности в духе *мистического спиритуализма*, где сказывается влияние фантазии Бергсона о «глубинном Я». Для всякого «*неверующего*» в эти метафизические (и притом опровергнутые) догматы, подобные умозрительные привнесения, согласно самому же проф. В. В. Зеньковскому, не имеют объективно-научного значения.

XII и XIII главы книги, посвященные развитию детского интеллекта

и психологии мышления, заключают в себе много ценного. Особенно замечательно то, что, как совершенно справедливо указывает автор, нативизм и генетизм являются одинаково искусственными толкованиями эволюции интеллектуальных функций у ребенка. Проф. В. В. Зеньковский пишет по поводу восприятия детьми пространства: «Восприятие пространства не является у ребенка готовым, — оно *развивается* и при том при непрерывном взаимодействии между чистым восприятием и действительным. С другой стороны, развитие пространственного восприятия идет с такою легкостью и быстротой, что роль наследственных предрасположений никак не может быть отрицаема» (стр. 269). Тому, что на языке гносеологии называется априорностью, соответствует на языке психологии термин *непроизводность*. Те психологи, которые подобно Тиченеру, Клапареду, Пьяже, Мейману и др. стоят на сенсуалистической точке зрения, не в состоянии объяснить происхождение у человека из чувственных данных («чистых ощущений») интеллектуальных функций, а те, кто, как напр. Эвелинг, допускают существование чистой мысли, реально отделенной от ощущений, вынуждены вернуться к рационалистическому учению о *врожденных идеях*, предваряющих чувственный опыт. Проф. З. удачно избегнул в этом пункте Сциллы нативизма и Харибды генетизма. По поводу развития у детей восприятия времени автор справедливо указывает на *непроизводность интуиции времени*, в смысле наличности в восприятии настоящего смутной антиципации ближайшего будущего и смутного сознавания непосредственно истекших мгновений прошлого. Ведь это и образует ту первичную память (primare Gedächtniss), без которой вообще невозможно никакое ощущение. В начатках душевной жизни, наблюдаемых нами у детей, нет неподвижного «nunc stans et non movens» схоластиков, но живая длительность. Что же касается конструкции больших промежутков времени, то, ведь, они не ощущаются, а мыслятся нами и предполагают значительное развитие способности абстракции. Вот почему дети в 6 лет иногда путают *завтра* и *вчера*.

В вопросе о развитии идеи *числа* З. отмечает поразительно раннее пробуждение способности различать большее и меньшее, большие и меньшие аггрегаты однородных предметов (на это давно обратил внимание Бине), но он прибавляет: «психологическое истолкование этих наблюдений очень трудно — вопрос в том, имеем ли мы здесь дело с настоящим восприятием числовых отношений, хотя бы и не вполне расчлененным, или же здесь выступают некоторые качественные особенности отдельных предметов, которые обусловливают реакцию детей на исчезновение из группы (речь идет о трех предметах) одного предмета» (273). Если мы допустим однако такое предположение, т. е. если мы предположим, что в первоначальных интуициях ребенка нет первичного смутного различения «*больше*» и «*меньше*», то мы впадем в ту курьезную «диалектику» сенсуализма, по которой из *чистого* качества (отнюдь не в гегелевском смысле) вдруг, как чортик из табакерки, выскочит *чистое количество*. Думается, что проф. В. В. Зеньковский согласится, что количественное различение нужно признать непроизводною первичною данною детского сознания. «Чистое ощущение» без качественного и количественного смутного отождествления и различения, без пространственности (spatial quale, говорит Джемс) и чувства длительности есть то же, что «вещь в себе», известного

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 17
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 517 - 536

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

рода *фикция*, невозможное задание, которому не может быть места в опытной психологии. Развитие интеллектуальных функций ребенка идет «не от простого» к «сложному», а от смутного к ясному и отчетливому, от сознаваемого неясно, но неопознанного к опознанному. Уже Рибо доказывал, что мышление развивается не от конкретного к абстрактному и, разумеется, не от абстрактного к конкретному, но абстрактное и типически-индивидуальное дифференцируется из данных *средней общности*. В «родовых образах», прибавим мы, намечаются линии абстракции вверх и вниз, к отвлеченному и типически индивидуальному. Проф. В. В. Зеньковский очень метко указывает на *внезапное* зарождение в ребенке «чистого мышления», под которым он разумеет не особые психологические элементы, отделенные от чувственных образов, но лишь известный нечувственный момент, привходящий в соотношения между образами. Внезапное пробуждение интеллектуальной любознательности ребенка (Fragetrieb) таким образом долго подготовляется в первые годы жизни ребенка, недаром Наторп справедливо замечает, что ребенок к 6 годам переживает три интеллектуальных переворота: 1) упорядочение объективной картины мира в систему примитивных, но связных восприятий; 2) усвоение зачатков родной речи; 3) построение примитивного мира «чужих Я»; разумеется, в связи с ростом собственного самосознания.

Позволяю себе сделать проф. Зеньковскому упрек в некотором преувеличении, в которое он, повидимому, впадает в своей в известных пределах законной борьбе против односторонности психологического интеллектуализма. Я боюсь, что здесь он уплачивает некоторую дань столь модному в настоящее время антиинтеллектуализму. Современная психология обнаружила эмоциональную подоплеку в глубинах даже самого «холодного» мышления. Умалила ли она этим великую ценность интеллекта? Только в глазах каких-нибудь эпигонов схоластического рационализма. Не слишком ли медленным представляется путь развития детского интеллекта? Достаточно ли обращают внимания психологи детства на поразительную интеллектуальную чуткость, проницательность, изобретательность детей, на их «интуитивный» гений? Блонский в своей «Педагогике», следуя за проф. Трошиным, сближает первые фазисы умственного развития ребенка с психикой идиота, имбециллика и дебилика. Я думаю, что проф. Зеньковский категорически усомнился бы в этой теории и не поставил бы, как Блонский, в заслугу г-же Монтессори то, что она перенесла свой пресловутый «метод» со слабоумных на здоровых детей.

Я коснулся в этой краткой заметке лишь некоторых сторон весьма ценной книги проф. В. В. Зеньковского, написанной к тому же живым, понятным для широкого круга читателей, литературно изящным языком.

Проф. И. И. Лапшин.

Новые идеи в педагогике. Непериодическое издание, выходящее под редакцией профессоров: *Е. Н. Тихеевой, Л. И. Чулицкой и П. О. Эфрусси. Сборник № 5. Пересмотр педагогики Монтессори.* Культурно-просветительное кооперативное товарищество «Образование». Ленинград. 1924. Стр. 106.

Настоящим сборником возобновилось в Петербурге хорошо знакомое

всем следившим за русской педаг. литературой издание: та же маленькая белая книжечка с виньеткой — бюстом Аристотеля, тот же шрифт, то же название. Переменилась только редакция и адрес издательства. В 5-ом (первом послереволюционном) сборнике группа известных петербургских деятельниц по школьному воспитанию дает разбор основ педагогики Монтессори с целью оценить эти основы не только со стороны положительных результатов, но главным образом и со стороны того, что вызывает сомнения и несогласия. Редакция не претендует при этом на всестороннюю оценку ре ультатов применения этой системы и ставит своей задачей рассмотреть только основные положения системы, не касаясь совершенно вопросов частно-методических.

В первой статье сборника *П. О. Эфрусси* разбирает «биопсихологические основы педагогики Монтессори». Исходя из бесспорного тезиса, выдвигаемого современной педагогикой, что система воспитания должна соответствовать потребностям психо-физического организма ребенка, автор задается вопросом: дает ли система Монтессори именно ту среду и обстановку, которая соответствует потребностям детского организма в возрасте от 3 до 7 лет, и создает ли она условия, благоприятные для нормального развития детей. Приветствуя идею «сенсорной культуры», как таковой, автор находит, однако, односторонней и постольку вредной ту исключительность, с которой весь «дидактический материал» Монтессори всецело определяется задачей воспитания органов чувств, отодвигая на задний план и даже совершенно вытесняя задачи планомерного расширения круга представлений, углубления интересов, культуры воображения и эмоций, которые, по мнению автора являются особенно желательными в сфере дошкольного воспитания. Кроме того однообразие упражнений над дидактическим материалом, развивая интеллект и волю, детерминируют извне активность ребенка и, обостряя различительные восприятия, сначала возлагают на него трудную психическую работу, потом же сводят ее к чисто автоматической работе, что должно быть признано и бесполезным и вредным. Отрицательно относится также автор к искуственным приемам изолирования отдельных чувств, ибо в жизни руководящая роль принадлежит все же чувству зрения, воспитание же должно считаться с естественным развитием детского организма. Далее П. О. Эфрусси находит, что тренировка, самообладание и дисциплина насаждаются в «Домах ребенка» приемами, почти что граничащими с гипнозоми потому ведущими к полному порабощению личности ребенка. Наконец, метод М. развивает в ребенке преждевременное сознание работы: моменты работы превалирует в нем над моментом игры, а это может повлечь за собою утрату интереса к работе во взрослом состоянии. Работа, говорит П. О. Эфрусси, не должна подавлять в ребенке естественного для него стремления к игре. Такое воспитание может лишить детей преждевременно детской беззаботности, мешает проявлению детского творчества и, следовательно, лишает детей нормальной черты детства, пребывания их в мире фантазии. Система Монтессори сосредоточивается односторонне на культуре памяти и отодвигает на задний план и даже совсем вытесняет культуру воображения. По всем этим основаниям автор приходит к выводу, что система Монтессори не должна быть принята целиком: она должна давать лишь канву для педагогического творчества, и потому система

эта должна применяться не догматически, что единственно обеспечит ей возможность дальнейшего развития и совершенствования.

Во второй статье сборника «Биологические особенности дошкольного возраста и система Монтессори» врач *Л. И. Чулицкая* пытается установить, насколько система Монтессори в своем целом и в некоторых своих деталях согласована с биологическими особенностями дошкольного возраста. Отмечая, что метод Монтессори преследует главным образом развитие интеллекта через культуру сенсорных органов, Л. И. Чулицкая находит, что уже самая задача эта противоречит естественному ходу развития ребенка, последовательно проходящего стадии развития вегетативных функций, потом двигательных и, наконец, интеллектуальных. Нецелесообразным и вредным находит Л. И. Чулицкая сидение над дидактическим материалом, так как ребенок при этом не имеет возможности выявлять в должной степени свою двигательную энергию. Получаемое при этом скороспелое развитие биологически не окрепших еще нервных аппаратов может причинить, по мнению Л. И. Чулицкой, глубокий вред. Указывая вообще на нежность органа зрения в дошкольном возрасте и на параллелизм, существующий между ростом головного мозга и глаза, Л. И. Чулицкая находит вредным для детей до семи лет занятия грамотой. Многие из гимнастических приспособлений Монтессори Л. И. Чулицкая находит не отвечающими анатомо-физиологической сущности упражнения, приемы гимнастики дыхания, губ, зубов и языка ею бракуются еще и потому, что упражнения эти требуют специальной подготовки самих руководительниц. Совершенно устаревшими также и противоречащими современной физиологии питания считает автор диэтетические предписания Монтессори.

Е. И. Тихеева в статье «Мысли о социальном воспитании в связи с системой Монтессори» доказывает, что системой этой не предусматриваются интересы социального воспитания детей; ограничиваясь почти исключительно индивидуальными уроками, М. совершенно забрасывает общественные игры и коллективные занятия, забывая о благотворном влиянии коллективной деятельности. Коллективные уроки тишины, пения и ритма не могут восполнить этого недостатка, т. к., протекая без языка, не исчерпывают глубины и разносторонности социального общения. Не смотря на то, что язык особенно способствует правильному социальному развитию, Монтессори интересуется только механизмом членораздельной речи, о социальном же языке детей ничего не говорит, совершенно не касается и вопроса о рассказывании, которое так благотворно влияет на детскую душу, скорее даже отрицает его вместе с сказками. Так же как и П. Эфрусси, Е. Тихеева приходит к выводу, что метод М. преждевременно сокращает детство в пользу взрослого возраста.

В конце сборника редакция поместила старую (1913 г.) статью американского педагога *Е. Росс-Шоу*, относящуюся резко отрицательно к методу Монтессори и приводящую ряд мнений о нем известных американских профессоров. Единственно научным признает Е. Росс-Шоу стремление Монтессори вообще приспособиться к воспитанникам. Вообще же систему Монтессори Е. Росс-Шоу находит несвоевременной и устарелой. Несвоевременной, так как крайний индивидуализм ее противоречит современному идеалу кооперации, и старой, так как она применяет ки-

тайские методы (!), существовавшие уже 2000 лет тому назад. Заключительные слова Е. Росс-Шоу особенно ярко выражают настроение всего сборника. В них заключается горячий призыв к педагогике «перестать довольствоваться одной какой-нибудь системой, как бы хороша она ни была, или тратить время на борьбу с другой, как бы она ни была плоха. Посвятим себя всецело более глубокому ознакомлению и более здоровому физическому как и нравственному общению с нашими детьми и будем постоянно стремиться к более деятельному сотрудничеству со всеми учащими».

Все статьи сборника направлены к тому, чтобы не только осветить систему Монтессори со всех ее сторон, но и ввести в критическую оценку этой системы, как не вполне соответствующей потребностям психо-физического организма ребенка, естественному ходу его развития. Выход в свет настоящего сборника показывает, что недавнее еще увлечение русских педагогов методом Монтессори сменилось критическим к нему отношением, подчас впадающим даже в противоположную крайность — недооценки его положительного значения. **Л. Ф. Фан-дер-Флит.**

С. Т. Шацкий. *Годы исканий.* Москва 1924 г.

Заглавие, которое дал С. Т. Шацкий одной из своих книг «Бодрая жизнь», с полным правом могло бы быть отнесено ко всем его книгам. От всего, что пишет С. Т. Шацкий, действительно веет бодрой жизнью, творческим порывом и глубокой жизненностью. Новая книга, в которой С. Шацкий собрал ряд статей, напечатанных раньше в педагогическом журнале «На путях к новой школе», отмечена тем же духом и читается с большим интересом. В первой части автор в ряде живых очерков последовательно рисует свои школьные годы, пытаясь уловить и зафиксировать те моменты, в которых сказывались ошибки старой школы. Здесь собственно ничего нового и оригинального читатель не встретит, характеристика и оценка нашей школы в прошлом давались не раз и — должно сознаться — давались в более глубокой и более объективной форме. Собственно эта часть очень мало связана со второй частью и без особого ущерба могла бы быть опущена. Зато вторая часть книги чрезвычайно интересна и богата, подымая ряд основных вопросов школы, по новому их освещая. Нередко, однако, к досаде читателя, сказывается здесь и диллетантизм — С. Т. Шацкий, надо сказать, больше пленяет своей педагогической деятельностью, чем своими рассуждениями, в которых не раз приходится отмечать и скороспелые обобщения и неглубокий анализ, некую захваченность даже тем духом, который веет над нашей родиной — духом непонимания и предубежденного отрицания всякой традиции, духом новаторства quand même. То, что считает С. Т. Шацкий «новым», часто совсем не ново, и очень жалко, что он не сознает, насколько он сам восходит корнями, в своем лучшем, к прошлому.

Чрезвычайно ценна в книге Шацкого борьба с тем пониманием школы, которое проходит через всю ее историю и которое определяет ее строй в зависимости от требований, предъявляемых школе государством. Вместе с другими педагогами Шацкий принципиально переносит центр тяжести на ребенка; путь школы — и конечно здесь Шацкий совершенно

прав — заключается не в приспособлении ребенка к задачам школы, и наоборот в приспособлении школы к ребенку. Школа должна приблизиться к детской жизни: «главная работа школы, пишет Шацкий (стр. 196), — работа над тем материалом, который дает детская жизнь, и ее цель содействовать тому, чтобы дети жили лучше, т. е. полнее, шире, здоровее в личном и общественном отношении». В другом месте (стр. 235) Шацкий пишет: «основным методом новой, жизненной, трезвой школы должно стать *изменение жизни детей*, превращение школьных навыков в навыки бытовые, связанные со всем обиходом жизни». В этих словах много правды — и потому, что мы действительно должны освободить школу от навязываемых извне ей задач, и потому, что школа должна приходить на помощь детям в том, в чем они нуждаются — в этом подлинный смысл школы. Но к сожалению Шацкий все же слишком идиллически и упрощенно глядит на объем того, в чем именно дети нуждаются. Ставя школе задачу организации и улучшения детской жизни, детского быта, Шацкий невольно сосредоточивается на исключительно *внешней стороне* жизни детей. Уже в предыдущих работах Шацкого черта эта выступала в полной мере, — а в настоящей книге, где автор хочет свести теоретически к единству свои построения, это чувствуется особенно сильно. К психическому миру ребенка Шацкий чувствителен весьма односторонне; собственно его всегда занимает социально психическая сторона в ребенке, ребенок среди других. Но в ребенке и особенно подростке есть так много сторон, социально закрытых и невыраженных — и об них, в своих размышлениях о школе, Шацкий совсем забывает.

Педагогические опыты самого Шацкого бесспорно были удачны. Бесспорно и то, что в них есть ядро педагогической истины, что они бросают свой свет на ряд самых существенных вопросов школы. Школа должна учить *жить*, она должна быть местом, где просветляется и педагогически выравнивается то, чем заполнена детская жизнь. Но есть не мало существенных процессов, которые совсем не заполняют детской *жизни*, будучи закрытыми и глухими; — об огромном значении их так много говорит нам и психопатология и криминология — и обо всем этом нигде ни слова не говорит Шацкий. И в конце концов и над ним нависает тень педагогического интеллектуализма — в более конечно утонченном смысле. И для Шацкого школа *учит* — правда не с помощью учебников и экзаменов, и учит она не теоретическим знаниям, а сообщает ряд навыков, но все же школа у него должна помогать разуму — правда не теоретизирующему, а жизненному, практическому. Отвергать эту задачу — невозможно, но необходимо отметить *ее неполноту*. Школа должна содействовать всему росту души, развитию и раскрытию всех ее сил, — а не только умению работать и жить. Трудности воспитательного воздействия как раз и лежат в направлении развития тех внутренних процессов души, которые остаются закрытыми — при всей их влиятельности. *Воспитание духовных сил, духовной жизни* — эта проблема остается чужда Шацкому, который не избежал довольно близорукого утилитаризма.

Этими замечаниями я вовсе не хочу ослабить значения педагогического творчества Шацкого — только все же его практическая работа оказалась значительнее его теоретических построений. Во всяком случае появление рецензируемой книги, помимо ценности ее содержания, важно

и потому, что теоретически заканчивает то, что до сих пор было сделано Шацким практически. **Проф. В. В. Зеньковский.**

П. И. Люблинский. *Борьба с преступностью в детском и юношеском возрасте.* (Социально-правовые очерки). Юрид. изд-во Наркомюста. М. 1923. Стр. 300.

Среди работ, вышедших за последние годы в Сов. России и посвященных вопросу о борьбе с преступностью малолетних, лежащий перед нами труд известного ученого криминалиста представляет, несомненно, наиболе заметное явление. Книга П. И. Люблинского является переработкой курса лекций по борьбе с детской преступностью, читаемого автором в Петроградском университете. Автор уже в течение многих лет внимательно следит за развитием этой существенной проблемы; русские читатели особенно обязаны за ознакомление их ав ором с англо-американскими учреждениями, законодательством и литературой вопроса. Вместе с тем, наш ученый был вместе с И. Я. Фойницким, С. К. Гогелем, Н. А. Окуневым одним из инициаторов учреждения первого в России суда по делам о несовершеннолетних.

Нельзя прежде все о не приветствовать исходную точку зрения автора, выраженную им в предисловии: «...Борьба с преступностью в детском и юношеском возрасте, — замечает он, — стала в настоящее время сложной социальной проблемой, для правильного решения которой необходимы знания и усилия криминалистов и филантропов, педагогов и врачей, социологов и юристов. Этот вопрос нельзя решать с какой-либо одной точки зрения, увлекаясь лишь одной стороной этого сложного явления; он требует разнообразных подходов, и только гармоническое сочетание этих разнообразных взглядов может определить правильный путь».

Это понимание сложности проблемы, на наш взгляд, выгодно отмечает автора от многочисленных ныне, особенно в Сов. России, ее упростителей. Характерно, что в своей рецензии на эту книгу П. И. Люблинского проф. М. Н. Гернет довольно резко обрушился на своего ученого коллегу в частности за то, что Люблинский определенно восстает против крайностей аболиционистического направления в вопросе о роли наказания. Опираясь на собственные наблюдения и на выводы таких ученых, как Фёрстер и W. Healy (The individual delinquent. 1915, стр. 16—17), Люблинский совершенно основательно указывает, что отказ от наказания с полной заменой его мерами чисто-моральной педагогики и медицины часто приводит к тому, что все больший и больший круг несовершеннолетних вовлекается в сферу моральной дефективности и все труднее становится исправление таких несовершеннолетних. Людьми, работающими в этой области, овладевает отчаяние, и они легко переходят от мер, продиктованных гуманностью, к мерам, диктуемым озлоблением. «Вследствие этого часто наблюдается, что после периода полной безнаказанности подростков в законодательстве и практике наступает обратный период весьма строгого к ним отношения, как то хотя бы наблюдалось у нас в течение 1922 года. Чтобы предотвратить эти «кризисы» в области мер борьбы с преступностью несовершеннолетних, необходимо, чтобы в самой системе применяемых к ним мер были заложены надлежащие регуляторы»

(стр. 245). Мы н можем, к сожалению, в нашей краткой рецензии более подробно остановиться на развитии этих взглядов автором (см. особенно стр. 248 и сл.).

Два слова о самой системе расположения материала в книге. Она разделена на пять частей, из которых первая дает довольно полный очерк движения преступности несовершеннолетних в Зап. Европе и в России, а дальнейшие содержат анализ факторов детской беспризорности и преступности, рассмотрение органов борьбы с этими явлениями, анализ ответственности несовершеннолетних и обозрение мер воспитательного и исправительного воздействия. Всюду автор обнаруживает превосходное знание новейшего законодательства и литературы предмета, в частности менее известной в России литературы англо-американской.

В очерке факторов преступности автор с должным вниманием относится и к факторам индивидуальным, значение которых господствующая ныне в Сов. России доктрина вульгаризованного марксизма склонна начисто отрицать. По мнению П. И. Люблинского, значительная часть индивидуальных факторов нер..створима в социальной среде и определяется био-психическими, патологическими или наследственными условиями (стр. 125). Автор не разделяет выводов крайнего крыла социологической школы, для которо о «вну..ренний психический мир человека е..ть лишь призр чное о ражение тех социальных отношений, в ко..орые человек поставлен».

В обширном материале, разработанном автором, значительное место занимают данные о положении вопроса в современной России. К сожалению, при всей ценности сообщаемых сведений, мы не находим здесь полной картины, ибо автор останавливается преимущественно на законодательных определениях и не уделяет доста очного внимания реальным формам осуще твл ния законодательной регламентации.

Литературная сторона изложения не во всех ча : ях работы вполне безупречна. Такие выражения, как «самосдержка», «альтруизм в пользу будущности ребенка», неприятно режут глаз.

Разумеется, эти внешние недочеты не умаляют ни большой содержательности ценной работы ученого автора ни той независимости суждений и оценок, которая в теперешних условиях составляет ее подлинное украшение.

Ал. Маклецов.

Аплетин, М. Я. *Международное учительское движение.* Издательство «Работник Просвещения». М. 1925 г. Стр. 155. Ц 1 р.

Всегда ощущалась потребность в издании, документально освещающем жизнь заграничных профессиональных учительских организаций. Еще совсем недавно правление «Объединения русских учителей за границей» образовало комиссию, которой поручено выработать план издания сборника, посвященного обзорам деятельности и современного состояния учительских союзов в странах Зап. Европы, в Америке, Нов. Зеландии, Китае и Японии. В России, где учительство сорганизовалось в громадный союз, потребность в ознакомлении с профессиональными организациями работников просвещения в других странах вполне назрела в широких кругах союза. Повидимому, книга М. Я. Аплетина, теперешнего секретаря учительского союза в СССР, и отвечает этой потребности.

Она останавливается на положении учительства З. Европы и Америки, рисуя попутно и жизнь школы в обстановке клерикализма и шовинизма (рисунок сделан несколько аляповато, довольно сгущенными красками). Особенное внимание автор уделяет парижскому интернационалу — коммунистической организации, выросшей в последние полтора—два года и тесно связанной с Москвой (представитель интернационала присутствовал и на первом всесоюзном учительском съезде в Москве); большое место отведено и освещению работы советского учительского союза, направленной на установление связи с заграничным учительством. Попутно говорится и о работе «мертвецов», учителей-эмигрантов — без достаточного знания фактов, без должного знакомства с обстановкой работы «мертвецов». Очерки отдельных стран довольно поверхностны; документы использованы, повидимому, с относительной объективностью, но кое-что носит несомненный интерес; например, устав коммунистического учительского интернационала, с которым мы впервые познакомились по книге М. Я. Аплетина.

По прочтении рецензируемого труда еще сильнее вырастает желание видеть осуществленным задуманное «мертвецами» издание: по всей вероятности, оно будет носить более объективный характер и даст более полное представление о целях и методах работ заграничных учительских союзов, большинство которых выросло под сенью демократических свободных учреждений, таких чужих и далеких для нынешних руководителей русского профессионального учительского движения, идущего на поводу у компартии. **Н. Н.**

Вигалок, А. *Что должен знать работник просвещения о своем союзе.* 2-ое исправл. издание «Работник Просвещения». М. 1925 г. Стр. 95. Ц. 35 к.

Автор — член центрального комитета союза работников просвещения СССР. Книга, им написанная, кажется, является единственным пособием для ознакомления рядовых членов союза с задачами, организацией и работою союза, а также с классовым профессиональным движением рабочих вообще, в котором движение работников просвещения составляет, по воле вождей современной России, «одну струю общего потока». Говорим — по воле вождей, ибо участники русского учительского профессионального движения до сих пор хорошо помнят, какой резкий протест у соц. демократов большевиков вызвало раньше, в пору деятельности первого всероссийского союза, рожденного 1905 годом, одно упоминание о том, что учительский союз ведет борьбу за демократизацию школы рука об руку с рабочим классом русского народа. Тогда союз признавался «мелкобуржуазной организацией» (шутка-ли, его обвиняли в действиях по указке соц.-революционеров!), теперь же, когда в России живет и царствует одна компартия, покорившая всех «врагов и супостатов», «вожди» произвели все русское учительство в звание «потомственных пролетариатов» и старательно внушают ему необходимость проникнуться коллективистическим духом», а союз тщатся обратить в школу коммунизма для всей многотысячной массы работников просвещения.

Надо отдать справедливость автору: с своей задачей он справился очень удачно; комментируется устав ясно, просто, в форме, доступной

каждому рядовому сельскому учителю. Самый прием — мало оригинален — практикуется последовательный разбор устава по отдельным параграфам, — но автор, повидимому, вполне владеет материалом, хорошо знаком с теорией и практикой профессионального движения в России; отсюда четкость его изложения. В конце книжки приложен небольшой список литературы для ознакомления с главнейшими вопросами профессионального движения, рекомендованный центральным комитетом союза. В приложении даны положения: о секции работников печати (известно, что деятели печати входят в учительский союз), о секции научных работников и о местных комитетах союза.

В заключение необходимо сказать, что для всех, изучающих положение учительства в современной России, знакомство с книгой А. Вигалок, пожалуй, обязательно.

Н. Н.

G. H. Thomson, Ph. D, D. Sc. *Instinct, Intelligence and Character.* An Educational Psychology. 282 стр.

Г. Томсон, профессор педагогики в Ньюкестле, был приглашен в 1923 —24г. в Нью-Йорк, в Columbia University, для чтения курса по педагогической психологии. Эта книга является переделкой его лекций. Автор известен своими трудами по психологии и является составителем тестов интеллигентности, принятых графством Northumberland, при отборе школьников в средние школы. Книга написана просто, но строго научно и приноровлена к среднему учителю, имеющему основные познания по психологии. Все новейшие теории и эксперименты включены в изложение и дают читателю ясное представление о современном состоянии прикладной психологии в области педагогики.

Автор основывает свое изложение на теории эволюции и различает три ступени развития процесса учения (learning process). Первая ступень представлена животными со стереотипными ответами на раздражение (напр. Стентор). Эти животные не имеют выбора ответа. Раздражение может повторяться сотни раз, и ответ будет все тот же или разные ответы будут повторяться в том же порядке. Такие животные не способны выучиться чему-нибудь. Вторая ступень представлена животными, имеющими несколько различных ответов на данное раздражение, напр., цыпленок или крыса. Эти животные обладают способностью выбора и потому после нескольких попыток выбирают правильный ответ. Они способны к обучению и этот тип учения Томсон называет «метод пробы и ошибки» (trial and error method). Третья ступень представлена человеком, который может выбирать правильный ответ, не прибегая к самой пробе, именно путем образов он может в воображении сделать все неверные пробы и сразу дать верный ответ. Это есть ступень перехода от инстинкта к разуму путем способности представления, сперва только чувственными образами, потом и символами. У животных инстинкты фиксированы, и потому они не могут изменить направление их действия. У человека инстинкты более смутны, и он имеет возможность направлять их по разным путям. Поэтому период детской игры имеет чрезвычайно важное значение, ибо тогда вырабатываются первые грубые пути для инстинктов.

В эволюции от инстинкта к разуму первую ступень составляют об-

разы (images), которые могут быть зрит., слух., моторн., обонят. и вкусовые. Второй ступенью является употребление слов. Только употребляя слова, а затем и другие символы, человек возвышается к абстрактному мышлению. Только благодаря употреблению слов, человек способен переносить приобретенные знания и навыки из одной области в другую. Интересы и предрассудки играют большую роль в обучении. Томсон правильно критикует гербартианскую теорию роста интересов, основанную исключительно на интеллекте и не принимающую во внимание чувств. Комплексы чувств играют не меньшую роль, чем познавательные процессы. Комплекс чувств очень легко вырождается в предрассудок или суеверие. В развитии характера Томсон считает необходимым обращать внимание на инстинкты и в этом отношении следует Фрейду. Инстинкт должен естественно развиваться, если же его начинают подавлять, то может произойти три случая: 1) запрет может быть нарушен, и тогда инстинкт с примитивной энергией пойдет по старому пути в виде оргии страсти; 2) запрет слишком силен, и инстинкт ищет побочных выходов и найдет такие секретные ходы, которые создадут проблему более сложную, чем первоначальная; 3) запрет удачно подавил инстинкт. Томсон считает последний случай самым опасным из всех трех. Инстинкт уничтожен, и таким образом иссяк источник, питавший наш организм. Обыкновенно подавление инстинкта не доходит до его уничтожения, а лишь создает комплексы Фрейда, которые ведут к нервным заболеваниям. Воспитатель должен не подавлять инстинкт, а приручить его, направляя его энергию по другому пути. Это называется «сублимацией» инстинктов. Человек становится моральным существом именно потому, что свои животные инстинкты он «сублимировал» и подчинил высшим идеям. В отдельных главах Томсон подробно разбирает вопрос о тестах интеллигентности и достижения и дает примеры. В общем, если книга для специалиста и не дает ничего нового, то живое и интересное изложение современных проблем воспитательной психологии заинтересует не только рядового учителя, но и психолога. **Н. Ганц.**

Из новой литературы о немецком движении молодежи (Jugendbewegung):

V. Engelhardt: *Die deutsche Jugendbewegung als kulturhistorisches Phänomen.* Berlin. 1923. стр. 131. — **Charlotte Lütkens:** *Die deutsche Jugendbewegung. Ein soziologi cher Versuch.* Frankfurt a. M. 1925. стр. 190. — *Vom Gemeinschaftsleben der Jugend. Beiträge zur Jugendforschung* herausgegeben von **Siegfried Bernfeld.** Lpz.-Wien-Zurich. Internationaler Psychoanalitischer Verlag. 1922. стр. 271. — **P. Honigsheim:** *Jugendbewegung und Erkenntnis* стр. 17 (в сборнике «Versuche zu einer Soziologie des Wissens» herausgegeben von Max Scheler. München und Lpz. 1924. стр. 389—406).

Все эти работы имеют нечто общее — все они являются попытками осмысления юношеского движения, как «культурно-исторического явления». Первое поколение, прошедшее через юношеские организации Германии уже завершило известный цикл индивидуального развития. Представители этого первого поколения имеются сейчас везде — от парламента (на последних выборах рейхстага избран, между прочим, как

представитель демократич. партии, Эрнст Леммер, в свое время один из крупных представителей демократического юношеского движения) до журналистики и профессорских кафедр (из выступавших в литературе юношеского движения отметим известного теолога проф. П. Тиллиха в Марбурге, политико-экономa проф. Э. Геймана в Гамбурге и философа проф. Г. Фрейера в Киле — ныне в Лейпциге. Последний и сейчас очень близок к юношескому движению и его небезынтересные, но несколько манерные работы по этике и философии истории: «Antheus», «Prometheus», «Theorie des objektiwen Geistes» известными слоями движения воспринимаются, как попытки идеологического его обоснования. Нам представляется, однако, что в работе Г. Фрейера от юношеского движения имеется лишь известная специфичность настроения. Поэтому мы об этих книгах говорить здесь не будем. В тех особенностях психического уклада, какие обычно сохраняются у вышедших из юношеского движения деятелей той или иной культурной сферы, быть может, есть и много положительного, но есть во всяком случае элементы стоящие в неизбежном и непримиримом конфликте с традициями и навыками этих культурных сфер. Неудивительно, что все снова и снова делаются попытки *осознать и осмыслить психологический сдвиг, совершившийся в прошедшем через юношеское движение новом пок лении.* Занимаются этою работою осознания как авторы с научным уклоном интересов, так и педагоги и деятели школьной реформы.

Значительную известность получили ранее работы H. Bliher'a и G. Wyneken'a (некоторые из них рецензировались в свое время на страницах «Русской Школы») — и, надо сказать, печальную известность, т. к. подчеркиванием эротического момента (паталогически-эротического по Блюэру) и резким противопоставлением «юношеской культуры» «культуре взрослых» книги обоих усилили нездоровые настроения, существовавшие в некоторых кругах движения и создали недоверчивое и опасливое отношение к юношескому движению со стороны представителей «культуры взрослых» (именно эта опаска и подозрительность более содействовали в свое время осуждению G. Wineken'a судом, чем какие либо объективные основания). А все это лишь расширяло пропасть между «юношеством» и «взрослыми» и, обостряя основную «болезнь» юношеского движения, укрепляло эту невидимую социо-психическую преграду, которая до крайности затрудняла — в особенности для «вождей» движения, но также и для представителей «массы» — свободный переход в культурную сферу «взрослых». В лучшем случае этот переход сопровождался тяжелым надрывом и духовным кризисом, в худшем — способный и живой юноша повисал в пространстве без всякой опоры в реальной жизни или находил — совершенно недостойное своих способностей и сил — место где-нибудь «на задворках» культурной жизни взрослых, — там, где возможно легче и проще обойтись без «мещанской» солидности, сытости и «условности».

Ряд работ последних лет пытается, однако, дать такое освещение явлению юношеского движения, которое выяснило бы в первую очередь *общекультурное* его значение: его *творческую роль в обновлении «культуры взрослых»*, его *неизбежность именно в данный момент культурного развития* и — поскольку все наблюдатели сходятся на оценке последних

лет, как глубоко-критического момента в развитии юношеского движения — его перспективы, как *постоянного этапа, через который молодежь только проходит на пути к «культуре взрослых»*. В работах, написанных с такой точки зрения, можно встретить, конечно, лишь осуждение патологического, поскольку оно имеется в наличности, и лишь «реформистскую», а не непримиримо-революционную «установку» по отношению к культуре взрослых. Четыре работы такого рода лежат перед нами; все они написаны людьми, стоящими в сфере «культуры взрослых» и по разному, но положительно, оценивающими движение, к которому, надо думать, все они принадлежали в прошлом.

Основная задача книги молодого философа *В. Энгельгардта* (один из редакторов новых «Monatshefte der Kan studien») — оценка культурно-исторического значения юношеского движения. Интересный и живой очерк истории движения до 1921 года включительно связан с выяснением основных социологических моментов, обусловивших возникновение и развитие юношеского движения. Автор несомненно прав, когда он выступает против чисто психологических (напр. у H. Bl her'a — из эротической аномалии) объяснений. *Поскольку* юношеское движение есть *система культуры* (это утверждение, правда, автором не обосновано и даже весьма скудно иллюстрировано), *постольку* совершенно необходимо предположить обусловленность движения «тысячью причин» — т. е. всею социологическою обстановкою современного общества. — Но даваемый автором анализ оставляет, правда, желать многого. Основные моменты психологического и социологического характера указаны слишком обще и их роль собственно не вскрыта на изображении отдельных групп и направлений. Внутренний — психологический — мотив В. Энгельгардт характеризует, как «неопределенную любовь», «любовь без объекта», пробуждающуюся в период юности (11 и след.) и принимающую формы то «скрыто-эротические» (в дружбе и поклонении отдельным лицам), то «неопределенные» — разрастающиеся в ширь и в высь устремления. Очевидно, именно эти вопросы — а *не эротические* переживания — существенны для основного внутреннего конфликта юной души — конфликта между «желанием и возможностью», между Wollen und K nnen (12). Этот внутренний конфликт приводит к конфликту внешнему — со взрослыми. Надо сказать, что — при всей правильности этой общей характеристики — указываемые автором условия столь неопределенны, во-первых, и столь общераспространены, во-вторых, что, если принять их за действительную основу юношеского движения, остается совершенно непонятным, почему оно возникает в определенный исторический момент и не является представленным во всевозможные эпохи. Сознавая это, автор привлекает на помощь социологические условия: «индивидуализм», «конкурренцию», «материалистическую рассудочную культуру» — основные черты современности (стр. 27 и след.).

Юношество де — «играет роль в те эпохи, которые диаметрально противоположны ее настроению». И это правильное замечание далеко не исчерпывает существа дела, в первую очередь не объясняет, почему юношеское движение было и до сих пор осталось *по преимуществу немецким явлением* — ведь «современная культура», характеризуемая автором как капиталистическая культура, имеет одни и те же черты в целом мире.

Невозможность дать исчерпывающее объяснение из столь общих фактов с достаточною ясностью обнаруживается далее, когда автору приходится анализировать отдельные явления. Только различия «буржуазного» и «пролетарского» движения ему удалось вскрыть с полной ясностью (впрочем, высказанные В. Энгельгардтом мысли не являются новостью в литературе); такие явления, как утопическая община Neuwerk (идеология этой интересной организации не представлена полностью) или экстатическая вспышка движения — «Die neu Schaar» — Муке Ламберти (стр. 87 и след.) нельзя объяснить из одних общих положений; непонятными остаются — и после чтения соответственных страниц — и причины своеобразного отношения движения к войне и революции.— «Триадическая» схема развития движения (априорно выдвигаемая автором со ссылкою на Гегеля) также остается слишком схематичною и не охватывает действительного развития юношеских организаций. Все три устанавливаемые автором формы: «чистое» оппозиционное юношеское движение, «попечение о молодежи», выдвигаемое взрослыми в качестве предвосхищения, и, наконец, синтез обоих начал — самостоятельного движения и опеки — существуют скорее одновременно во *все* моменты движения, чем выступают в последовательности друг за другом. — Несмотря на недостаточность даваемых В. Энгельгардтом анализов и причинных объяснений, изложение истории юношеского движения можно рекомендовать, как сжатый и не перегруженный материалом очерк (правда, написанный не для тех, кто *вовсе* незнаком с практикою движения и немецкими условиями). Весьма удачен и список литературы, приложенный к книге. — Весьма слаба попытка автора поставить прогноз будущего и наметить его цели. Здесь мы не найдем ничего, кроме общих мест, вроде «синтеза индивидуальности и общности» (стр. 107—122) и замысловатых формул «этического социализма».

Много удачнее работа г-жи *Люткенс*, — удачнее уже потому, что она начинает именно там, где кончает В. Энгельгардт: социологически ее интересуют вопросы — «почему юношеское движение вышло из Германии? почему оно в сущности и осталось поныне немецким?» (9). Конфликты между поколениями возможны и бывали *всегда;* конфликт же, изживаемый в немецком юношеском движении, специфичен —в нем живет *не* желание *изменить* «дом отцов», но стремление — быть может неисполнимое — вообще порвать связи с этим «домом», юность из средства становится самоцелью (11—15).

Характеристика современного момента также несколько более тонкая, чем в предыдущей работе: в капиталистической системе и в капиталистическом государстве юношество отталкивает по преимуществу тот внешний мертвенный характер, какой принимают здесь все формы жизни, общественной, хозяйственной, школьной, — характер «учреждения», «предприятия» («Anstalt», «Betrieb» — стр. 16 и след.). Тот же характер принимают и крупнейшие социальные объединения — город и государство (см. 25 и след.). К этому основному фактору присоединяются специфически немецкие условия: бюрократический характер государства, отсутствие импонирующей — «аристократической» общественности (немецкая аристократия, «общество», военная среда импонируют лишь внешне ср. 41 и след., г-жа *Люткенс* здесь опирается на социологические работы

Макса Вебера). — Отсюда искание какой-то высшей, могущей быть образцом, формы жизни и поскольку ее нет в окружающей действительности — стремление к ее созданию (52—4). — Есть, разумеется, доля верного в этой характеристике специфически-немецких условий. Но все же и этих особых условий, очевидно, недостаточно для объяснения чисто немецкого характера всего движения. Нам представляется вообще невозможным обойти молчанием играющие в юношеском движении огромную роль особенности немецкого национального характера или, точнее, *существование в Германии своеобразного психологического типа*, представители которого, главным образом, и являлись носителями идеи юношеского движения, образуя одухотворяющее движение ядро «вождей» — не внешних руководителей, но тех, вокруг кого — какую бы малую роль они ни играли организационно — группируются пассивные рядовые участники движения. Именно эти — беспокойные, куда-то вечно внутренним порывом гонимые и неспособные причалить ни к какой пристани люди — вечный, хотя и невсегда одинаково распространенный, психологический тип немецкой жизни (детальную характеристику его я предполагаю дать в другом месте). При его участии сложились некоторые характернейшие явления немецкого духовного развития — от странствующего подмастерья, до Burschenschaftenbe egung литературы Sturm und Drang'a и романтики и многого в современной немецкой литературе (многое в произведениях v. Unruh и особенно Hasenklever'a); это один из распространенных типов Privatgelehrter'a или вечного приват-доцента (одним из крупных представителей этого типа был напр. левогегелианец Bruno Bauer). Этот тип встречается не только среди интеллигенции, но и в «народе» и как таковой нашел зарисовку в литературе (см. напр. эскизы H. Hesse: «Knulp»). Есть, разумеется, родственные явления и у других наций. Но немецкое видоизменение этого типа характеризуется прежде всего тою In erlichkeit, о которой говорит, как о характернейшей особенности немецкой психики, Max Scheler, или «свободною субъективностью», как выражались некоторые гегельянцы, — порыв от действительности ведет тут не к практической, революционной или оппозиционной работе, но уводит к «я», к интимному миру переживания — в сферу дружбы, любви, фантазии, требует претворения мира в элемент «субъективной сферы». Потому немецкое юношеское движение не могло иметь общего со спортивными или скаутскими организациями молодежи, ни с организациями, ставящими перед собою какие-либо определенные задачи: как христианские союзы молодежи (Y. M. C. A.), революционные или национальные организации (как в России и в славянских странах), — для немецкого движения наиболее характерен дух искания и беспокойства, неспособный успокоиться ни на чем реальном и даже как бы отталкивающийся, отвращающийся от всего реального. Именно «счастливый» и удачливый период немецкой хозяйственной жизни в конце XIX—начале XX века сделал для представителей этого типа невыносимою «культуру взрослых» и, пожалуй, в первый раз привел ко *внешней организации* представителей этого типа (за то движение потеряло в глубине и идеологически оказалось, по существу, весьма бесплодным).—

Нам представляется, что характеристика «духа движения» г-жею Люткенс подтверждает намеченные нами мысли. «Внутренний», «субъек-

тивный» характер основных психологических достижений движения ясен — юношество приучается «ничего не требовать ни от кого, кроме себя самого» (55), отсюда и аполитизм (57, 88) и идеал «искренности с собою», и «бесформенность» (62 — ибо «форма» — только условность и «внешнее»). Мы не можем здесь остановиться на интересной характеристике значения юношеского движения для немецкой культуры (пробелом является отсутствие указаний на роль юношества в развитии немецких народных университетов — Volkshochschulen — отметим только, что и здесь его влияние не выходит за пределы сферы «субъективности», настроений, вкусов, оценок, нереализуемых устремлений. — Г. Лютkенс дает и краткий обзор явлений, аналогичных немецкому движению, в других странах (100—130, 133, более детально — Англии и Франции), чтобы с полной ясностью показать коренное отличие немецкого движения ото всех других форм. Останавливаясь на вопросе о родстве юношеского движения с отдельными явлениями прошлого (130—312; только «Sturm und Drang» и Burschenschaften), Ш. Лютkенс за *социальными* различиями не замечает культурно-психологического сходства, доходя до утверждения, что «немецкого духа» в эпоху возникновения движения вообще не существовало (136), и забывая о психологическом единстве национального типа или ряда типов, — фактор, который, конечно, надо иметь в виду.

Последняя часть книги посвящена выяснению причин кризиса юношеского движения в последние годы. Автор видит основную причину в неспособности слиться с тою *новою* жизнью, которая пробудилась в Германии после войны и революции, и неспособность решить поставленную перед возмужавшим за последние годы войны первым поколением движения задачу — войти в «культуру взрослых». Признание политики — первое появление воли к «культуре взрослых» и к активному творчеству жизни (170 и след.). Но разве не является концом юношеского движения в прежнем смысле слова та перспектива, которую открывает перед юношеским движением последняя глава книги (180 и след.) — постановка перед собою *внешних целей* и во имя их — работа над преобразованием *внешней* действительности? — Нам представляется, что здесь (равно как и в прогнозах книги *В. Энгельгардта*) констатируется фактическое завершение движения, его самоуничтожение (в подтверждение этого можно было бы привести ряд значительных фактов из жизни юношеского движения за последние месяцы — в частности все большее и большее связывание юношеских групп с партиями, профессиональными и иными организациями взрослых), — конечно несомненно этот процесс есть не только самоупразднение движения, но и его одновременное возрождение — в новых формах.

Мы не найдем много нового в небольшой работе *Гонигсгейма* кроме иногда более удачных и более наукообразных формулировок. И для него — основа юношеского движения — внешний, механический характер *всех* современных общественных организаций (392—3), в которых между двумя индивидуумами всегда стоит нечто третье — «сравнение» или «расчет». Поскольку все социальные группы в разной мере проникнуты этим духом, — возможно возникновение нового устремления не в одной из социально-отграниченных групп, а только из *нового расслоения всех* групп.

Естественно, что в этом расслоении выделилось в самостоятельную силу юношество, еще не захваченное духом всей социальной системы и чувствующее потребность в харизматическом вожде (по терминологии *М. Вебера* — т. е. таком, власть которого освящена внерациональными моментами), каким в современном обществе нет места. Возникновение юношеского движения ранее всего в Германии (автор, очевидно, ожидает в будущем развития движения в других странах) объясняется свойствами немецкой нации — чувством иррационального и связанным с этим стремлением к непосредственной взаимной связи людей и к следованию харизматическому вождю.

Государственность, бюрократия, денежное хозяйство — чужды немецкому духу и занесены романскими народами или евреями (весьма сомнительное утверждение!). — В характеристике духа движения заслуживает быть отмеченною определение юношеской общины как объединения, в котором исчезло «дипломатическое отношение» к сочленам (т. е. упомянутые отношения между людьми — расчет и сравнение). Гониссг йм видит как раз в сексуальном моменте, который по мнению некоторых является основою юношеского движения, одну из *границ* движения, ставящую непреодолимый предел силе его захвата. Вторая граница полагается социально-обусловленным различным отношением различных групп и противостоящей юношескому движению Jugendpflege (понимая под этим понятием всякое руководство движением со стороны взрослых) — вмешательство взрослых имеет шансы на успех главным образом в четырех случаях: католического, протестантского, социалистического и коммунистического движения. — Острого кризиса в современном движении автор не видит. К статье приложен список литературы (более новый, чем у Энгельгардта).

Сборник статей, изданный *Бернфельдом*, не содержит собственно исследований о юношеском движении как таковом, но дает ряд работ об отдельных юношеских организациях. Несмотря на «умеренное» предисловие редактора (стр. 1—12), признающего как будто психоаналитический метод только одним из методов исследования (в критике других методов исследования нужно отметить, конечно, неправильное отождествление экспериментального метода с измерительным), четыре исследования, посвященные четырем юношеским организациям — двум кружкам подруг, одному тайному обществу юношей и одной школьной общине, обнаруживают все — огромные — недостатки психоаналитического примитивизма. Весьма интересный и обширный материал остается для читателя только материалом. Там, где начинается его обработка и освещение, главную свою задачу автор видит в вскрытии сексуальных моментов. Где для этого нет или мало оснований — там вступает в свои права свободная фантазия, подкрепляемая теориями Фрейда. Как пример, можно привести сведение в статье г. *Фукса* «тайных языков» к сексуальным моментам» — создается-мол по отношению к третьему лицу «иллюзия тайны» — «мы знаем тайну, мы имеем тайну, *т. е.* сексуальную тайну». (186). Прекрасно это «то-есть», для которого читатель напрасно будет искать подтверждения в самой статье. — Нельзя считать и материал безупречным, — как видно из ряда обнаружений авторов показаний —

они знакомы с психоаналитическим методом и раздумывали сами над ролью сексуального момента в свои юношеские годы (ср. стр. 68, 177).— Работы, конечно, значительно серьезней упражнений *Блюера*, но все же, кроме сырого материала и отдельных замечаний, вряд ли дают что-либо ценное для понимания основ социальной жизни юношества.—

Дм. Чижевский.

Учебники и методики.

Сокольников, М. Н. *Вечера художественной литературы.* Пособие для школ и внешкольных учреждений. I. Обложка работы худ. А. Е. Лопухина. Изд-во «Основа». Иваново-Вознесенск. 1924 г. Стр. 170+ 2 нен. Тираж 5000. Ц. 1 р. 30 к.

Интересно задуманная, просто и с любовью изданная книжка: особенно приятно отметить, что она увидала свет в провинциальном центре, сумевшем организовать частное книгоиздательское дело. Вводный очерк об «организации вечеров художественной литературы», сжато изложенный. знакомит с принципами и техникой устройства вечеров, последовательно останавливаясь на таких вопросах, как подготовка к вечеру, выбор тем, составление программ, доклады и вступительные речи, подбор иллюстрированного материала, музыкально-вокальные нумера, инсценировка и живые картины, оборудование помещения, устройство выставки, освещающей творчество писателя, техника специальных плакатов, фиксация итогов вечера и т. д. К очерку примыкает *указатель* пособий общего характера по организации литературных вечеров, пособий по искусству выразительного чтения и декламации, по устройству сцены, технике спектакля и игры, хрестоматийного материала для чтения и декламации, основных трудов по истории литературы (марксистского характера), библиографических пособий и справочников. Непосредственно за этим указателем следует *календарь писателей*, в котором даны краткие хронологические даты и отмечены ближайшие юбилеи и памятные дни 70-ти русских писателей; уже беглый просмотр «календаря» говорит о том громадном труде, который потрачен автором на его составление: наши пособия по истории литературы, библиографические справочники полны поистине ужасными хронологическими ошибками; автор все даты сверил, перевел на новый стиль. За календарем идет основной отдел книги — «материалы для вечеров художественной литературы», который имеет два вида вечеров: посвященных отдельным писателям и литературным группам и на специальные темы. Взяты классики (Пушкин, Гоголь, Лермонтов, Тургенев, Лев Толстой, Достоевский, Некрасов, Никитин, Островский) и новейшие писатели, возбуждающие интерес современного читателя (Чехов, Короленко, Горький, Блок, Демьян Бедный); включены также: вечер, посвященный Белинскому и Добролюбову, и вечера: «Футуристы и имажинисты», «Пролетарская поэзия», «Жизнь и труд рабочих». Каждому вечеру посвящена краткая вступительная заметка, указывающая, какими существенными особенностями отличается рассматриваемый писатель и что особенно необходимо выделить и подчеркнуть в данном вечере. Темы для докладов, являющихся по мысли автора необходимой частью вечеров, указываются попреимуществу такие, которые отмечают связь писателя с эпохой, сословно-классовую принадлежность, общественные мотивы творчества писателя и т. д. Материалы к программам приводятся как для чтения и декламации, так и для музыкально-вокаль-

ных исполнений, живых картин, театральных постановок и т. д. Необходимо при этом отметить, что при выборе материала автор исходит из положения, что помимо художественных особенностей творчества писателя программа должна отмечать и то, что у данного писателя созвучно с настоящей эпохой и имеет социально-воспитательное значение (гуманистические и революционные мотивы, изображение жизни трудящихся. искания правды). Наиболее слабым местом всех программ вечеров, предлагаемых автором, являются музыкальные номера. Автор и сам это отмечает, указывая, что виною этого является слабое развитие музыкальной культуры на местах. Нам кажется, что с этим нельзя не согласиться. Библиографические указания, которыми сопровождается каждая разработанная автором тема, имеют в виду собрания сочинений данного писателя, письма его и литературу о нем; очень ценно то, что указывается, по преимуществу, новейшая критическая литература (1917—1924 гг.), не вошедшая в старые библиографические справочники и потому мало известная широкой публике (особенно зарубежной, прибавим в скобках); из старой критической литературы приводятся лишь главнейшие труды. «Вопросы для разработки», проводимые автором, носят прикладной характер: приводятся темы для дискуссий, литературных судов, выставок, плакатов, отдельных рефератов и проч.; даются задачи на инсценировки и т. д.; вопросы эти очень пригодятся в школе, на курсах для взрослых, в кружках самообразования. «Изречения и отрывки» предназначаются для плакатов-лозунгов, которые принято теперь в советских школах вывешивать на вечерах в залах, по бокам эстрады и т. д.; обычай добрый, который стоит перенимать. В конце книги приводятся «Темы и материалы» для самостоятельной проработки вечеров; их не много, но они очень интересны: «отцы и дети»; «обыватель» и «гражданин»; «жизнь работницы»; «дети-пролетарии»; «русская деревня» (жизнь и труд крестьянина); «природа в русской поэзии»; «русские символисты и их предшественники на Западе»; «новый быт»; «современная художественная проза». В предисловии автор говорит: «Значительный объем книги не позволил включить многих пистаелей, желательных в сборнике (Кольцов, Глеб Успенский, Шевченко, Салтыков-Щедрин, Герцен, Гаршин и др.); если представится возможность, они будут помещены в дальнейшие выпуски книги». От души желаем, чтобы эта возможность представилась и при этом как можно скорее: книжка отвечает назревшей необходимости. Мы бы выразили еще одно пожелание — дальнейшие выпуски книги должны непременно коснуться и иностранной литературы, которая у нас, надо правду сказать, всегда очень охотно читалась, но весьма плохо изучалась. Очень порадовало нас одно новшество: издательство приложило к книжке специальную закладку: простая полоса плотной бумаги, на одной стороне которой отпечатан перечень выпущенных издательством книг, а на другой отрывок из известной работы Е. А. Соловьева-Андреевича: «Русскому человеку трудно любить что-нибудь другое в области своей духовной жизни с такой горячей признательностью, как свою литературу».

Н. Новожилов.

Г. Винокур. *Культура языка. Очерки лингвистической технологии.* (Язык быта. Язык прессы. Искусство слова и культура языка. Культура чтения). — Изд-во Работник Просвещения. Москва. 1925 (Тираж 3.000 экз.). Цена 2 р. 50 к. — Стр. 216.

«Какова полезность языкознания?» — спрашивал де-Соссюр и отвечал «мало кто имеет об этом ясное представление. Но, очевидно, напр., что лингвистикой должны интересоваться все, кому приходится обращаться с текстами — историки, филологи и т. п. Однако, еще более очевидно значение лингвистики для общей культуры. В жизни индивидуумов и общества язык является наиболее важным фактором среди всех других. Было бы недопустимым, если бы изучение его осталось делом кучки специалистов: в действительности, всякий человек в той или иной мере занят языком».

Г. Винокур справедливо полагает, что «общее развитие нашей культуры невозможно без развития культуры лингвистической. Убийственное равнодушие и высокомерное безразличие к вопросам языка — этого основного и важнейшего фактора человеческой культуры, в духе которого воспитывалось русское культурное общество в течение почти целого столетия, привело в конце концов к тому, что мы не только потеряли живое и непосредственное чувство языка, чувство стиля, но и вообще совершенно не умеем справляться с самыми элементарными, повседневными лингвистическими нашими нуждами» (стр. 4). Т. е. мы не умеем достаточно различать речевые стили: журнальную статью, газетную статью, деловое письмо, дружеское письмо, научную лекцию, популярную лекцию, непринужденную беседу, политическую речь, застольное слово и т. д. и т. д. Не умеем сообразно с обстановкой мобилизовать каждый раз иные языковые средства, т. е. подобрать выражения, построить фразы и связать их так, чтобы наша речь отвечала требованиям *точности*, *краткости* и *яркости* в условиях данного задания.

Сошлемся на наш редакторский опыт. В редакцию поступают десятки рукописей. Но авторов, умеющих или хотя бы только стремящихся владеть техникой журнальной речи, можно перечесть по пальцам. Обычны — многословие, и стало-быть, пустословие, хождение вокруг да около, нежелание или неумение быть точным и выразительным (экспрессивным). Почти никто не умеет разделить текст на абзацы и главы, дать краткое, точное и яркое заглавие.

Объяснению причин нашего неумения писать и говорить можно было бы посвятить целый трактат. Можно было бы связать это явление с русской нелюбовью ко всему «формальному» и «условному» и со стремлением к «простоте» и «искренности», принимая все эти выражения в их толстовском понимании. Но здесь мы остановимся только на нашей школе.

Школа не вырабатывает умения писать и говорить. А таковое неотделимо от пристального изучения родного языка и разных речевых установок. Обучение речи в школе не покоится ни на каких научных принципах, ибо учителя не имеют представления о науке о языке. Письменные работы в школе произвольны, тогда как нужно, чтобы дети писали только о том, что является у них внутренней потребностью самовыражения

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 17
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 537 - 556

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

(создать ее — дело учителя), или то, что требуется от них самим ходом жизни: прошения, расписки, объявления, деловые письма, корреспонденция с другими школами или даже классами (опять таки дело педагогов создать эти необходимости). Не должно быть работы ради процесса работы, у каждой работы должна иметься внеположная цель, она должна служить для какого то вне ее лежащего использования. Тогда только бросится в глаза, что в зависимости от задания меняется и речевой стиль, т. е. подбираются иные выражения, иначе строятся и иначе связываются фразы. А здесь может возникнуть и необходимость и желание изучить эти средства выражения (даже и вне их представленного практического использования): различные упражнения в «стиле», переложения из одного стиля в другой, напр., происшествие, составляющее сюжет разсказа Л. Толстого «Акула», изложить стилем корабельного журнала и т. п. Тогда выкристаллизуется и представление об эстетической установке, об использовании средств языка в художественных целях, а еще позже придет время для изучения индивидуальных особенностей стиля мастеров художественного и ораторского слова.

Г. Винокур ставит вопрос о возможности «прикладного языкознания» и отвечает на него утвердительно. В своей аргументации он исходит из учения де-Соссюра о статической лингвистике и о различении: a) *langage* (способность речи), b) *langue* (социально-организованные средства речи в целях коммуникации) и c) *parole* (индивидуальное говорение, т. е. пользование языком — usage). Таким образом, дело идет об «индивидуальном использовании традиционной языковой схемы в самой различной обстановке социального быта» (стр. 24), т. е. о социально-утилитарном использовании нашего повседневного лингвистического опыта.

В главе, посвященной «языку быта», Г. Винокур пути морализующего пуризма предпочитает путь научный. Автор стремится не столько забронировать русский язык от всякого рода «нововведений», сколько разъяснить их смысл и содержание и взглянуть на них как на «совершившийся факт», с точки зрения того, «как могут быть эти новые факты целесообразно и разумно использованы». «При наличии подлинной культуры языка исчезает и самая потребность в пуризме, ибо функции его переходят к коллективному лингвистическому сознанию. Для каждой цели свои средства, таков должен быть лозунг лингвистики культурного общества». — Современное языкознание переживает кризис, в результате которого — по мнению автора — наука о языке должна будет сблизиться с филологией, трактующей слово как культуру. Возможность для лингвистики ставить вопросы языка не только как вопросы культурной истории, но также как вопросы *культурного быта* дает оправдание работе Г. Винокура в его собственных словах.

Книга Г. Винокура отнюдь не претендует на систематическое и полное изучение вопроса, еще менее она может служить руководством по стилистике*). Но она затрагивает целый ряд интереснейших проблем

---

*) Наилучшим и систематическим сочинением по вопросу о языковых средствах выражения является книга Ch. Bally, Traité de stylistique, 2 тома. Гейдельберг. 2-ое изд. 1921.

и очень пригодится и педагогу и каждому культурному человеку. Нельзя не отметить, что изложение Г. Винокура далеко не отвечает тем принципам краткости, точности и яркости, о которых мы говорили. Затем, лучше говорить «грамматист», чем «грамматик» и «фо етист», чем «фонетик», чтобы сильнее отграничить их от слов «грамматика» и «фонетика».

Сергей Карцевский.

Л. М. Сухотин. *История древнего мира.* (Учебное руководство для средней школы.) Белград, 1925. Изд. М. И. Стефанович. (по стар. правоп.). Стр. 192. Цена 50 ди..ар.

Вопрос с учебными руководствами по истории в нашей школе всегда был больным вопросом. Лучшие наши учебники истории написаны профессорами. Никто никогда не сможет укорить их в неполноте, в несоответствии с данными науки. Но всякий учившийся по ним помнит, как были они трудны и непонятны, в силу их сухости и неприспособленности для юношеского понимания, в силу обремененности их огромным количеством фактов и деталей, деталей мелких (по несколько Сети, Рамзесов, Тутмосов; ничем не отмеченные императоры; детализация реформ; слишком подробные списки завоевываемых мест и т. п.). Новые отделы входили в обиход исторического преподавания, а старые оставлялись во всей своей мелочной полноте. Число часов для преподавания тоже не увеличивалось. Программы других предметов тоже развивались. Недисциплинированные, не привыкшие к сосредоточению своего внимания умы юношей (блестящих исключений здесь во внимание не беру) не выносили к концу курса и десятой части того, что давали эти маленькие Handbuch'и.

Достоинство этих прекрасных, но совершенно непригодных для средней школы книг мы, учащиеся, оценивали лишь в университете. По переплытии больших руководств обращались, для повторения, к старым знакомым, впервые их понимали и находили, что по существу разницы между ними и университетскими курсами почти нет никакой. Отсюда понятно, что мало проигрывала та школа, которая обращалась к «Иванову» во всех видах.

Были, правда, учебники, написанные не профессорами, а старыми преподавателями. Они были доступнее и проще, но имели часто свои недостатки. Идеалом их оставалась та же схема, что и их высокоученых соперников; они также с трудом отказывались от излишних подробностей. Специфическим их недостатком бывало, что они большей частью запаздывали с учетом новых научных данных. Это не столь страшно в области средней и новой истории. В области же древней истории, где так много пробелов, где усилиями всех цивилизованных народов ведется упорная работа (раскопками, стараниями дешифрировать надписи) по восстановлению утерянных звеньев цепи событий, где почти каждый год делаются очень важные открытия (часто совершенно новые, дотоле лишь слабо известные, народы входят в обиход изучения — например: хетиты, народы эгейской культуры), современный учет этих новостей крайне необходим.

Опыты дать нормальный учебник древней истории и избежать недостатков обеих упомянутых групп составителей все время делались в

нашей учебной литературе. Продолжаются они и теперь в нашей зарубежной школе. И не без успеха. В этом отношении *История древнего мира Л. М. Сухотина* является одним из удачных опытов. Прежде всего, учебник прекрасно приспособлен для школы и преподавания. В основу его положена программа, принятая Пражским Педагогическим Съездом. Размер (его 186 стр.) рассчитан на годовой курс прохождения с классом, где добрая четверть уроков уходит на повторение и опрос. Все то, что являлось лишним балластом, что не служило целям развития ученика, создания в уме его правильного представления о ходе исторического развития древнего мира, все это, по большей части, изъято. Удалены излишние цари, фараоны и прочие собственные имена. История Египта и Ассирии дана в кратких, ясных очерках. Опущенные подробности (здесь, равно как и в истории Греции и Рима) дали возможность развить наиболее интересные и всегда слабо представленные отделы — государственного и общественного строя, религии, искусства, образованности и материальной культуры. Мы давно в своих учебниках упразднили «мифы», а взамен их ничего не дали живому молодому воображению. Эти отделы дают в изобилии необходимый заинтересовывающий материал. В истории древнейших культур введены, на основании недавних научных открытий, сведения о хеттах, отдел о Крите и эгейской культуре. Финикии указано ее надлежащее место, равно как и истории еврейского народа, обыкновенно просто выпускавшейся в старых учебниках. История Персии, как народности арийской и более поздней, чем древне-восточные семитические государства, поставлена в отдел Греческой истории, параллельно ее третьему периоду.

История Греции также освобождена от трудно запоминавшихся учеником подробностей (например: упрощен и сведен к существенным чертам отдел государственных реформ, упразднены ненужные мифы и т. п.). Зато развит, на основании новейших раскопок, отдел древнейшей истории; просто, удобопонятно и достаточно полно (а не в виде недоразуменного привеска) изложен отдел культурный. Заново обработан отдел колонизации и особенно близкий нам колонизации Черноморья. Введен и ясно изложен отдел эллинистической культуры; тем самым связан преемственной и логической связью Рим со всем предыдущим. Римская история изложена весьма рельефно. Подчеркнута внутренняя крепость зарождающейся нации, и ясны делаются причины ее буйного роста. Четко намечены внутренние трения и противоречия, борьба отдельных элементов народа. Понятен наростающий кризис и гибель республики.

В истории Римской империи хорошо и наглядно изложены причины ее гибели, внутренний нарождающийся переворот, разрешающийся христианством. Само христианство прекрасно характеризовано в краткой, но ясной главе. Новостью является и глава «Романизация провинций».

Если принять во внимание массу нового материала, в учебник вошедшего, и то обстоятельство, что он не вышел за пределы принятых в школе размеров, то вполне понятным делается, какую большую работу должен был проделать автор при распределении, обработке, выборе и изложении.

Язык учебника прост и доступен. Его не отягчает изобилие иностранных терминов и новых отвлеченных понятий. Тот, кто предъявил бы к нему требования более подробного и красочного изложения, должен

помнить, что учебник не должен упразднять работы преподавателя. Красочность часто ведет к фантазированию, законному в «Книге для чтения» по истории, но неуместному в учебнике. Зато все, что ни стал бы рассказывать преподаватель в классе на уроках, найдет свой отзвук в учебнике Л. М. Сухотина. Книга отвечает вполне современным требованиям, предъявляемым к учебнику — быть подспорьем при освещении и укреплении дома того, что слышал в классе, и пособием для усвоения основных фактов внешней истории и культуры. Учебник иллюстрирован достаточным количеством картин. Они подобраны, как видно, с большой любовью. Среди них много нетрафаретного и нового. Особенно ценно в учебнике очень умелое разделение на главы и рубрики. В них господствует законность и определенность, столь необходимые для классного прохождения. В конце учебника приложены синхронистические таблицы.

М. А. Георгиевский.

Белград.

Павлович, С. А. *Простейшие работы по изготовлению коллекций.* Краткое практич. руководство для начинающих натуралистов и пособие для руководителей занятиями по естествознанию и ручному труду. Изд. 2-е, испр. и знач. доп. Комиссии по улучшению жизни детей при ВЦИК и кооперативн. из-ва «Жизнь и Знание». Обложка худ. В. Саглина. М. 1925. Стр. XV+414. Ц. 2 р. Тираж 5000.

Вот книжка, появление которой доставит истинную радость каждому, кто интересуется прикладным естествознанием и ручным трудом. Первое издание этой книги, вышедшее в 1914 году, было удостоено Обществом естествоиспытателей премии имени А. Я. Герда. Написанная человеком, влюбленным в свое дело, книга сразу по выходе в свет обратила на себя внимание удивительным искусством изложения, поразительной точностью и отчетливостью всех практических советов, большим знанием потребностей школы и молодых натуралистов, приступающих к самостоятельному изучению природы, продуманным и методически правильным построением всего плана. Если бы преподаватели естествознания в наших школах обладали хотя бы ничтожной долей того энтузиазма, которым заражен автор, если бы они умели к тому же владеть простейшими инструментами и научить обращению с последними своих учеников, — наши школы давно обогатились бы прекрасными собраниями естественно-научных коллекций, которые в значительной мере оживили бы преподавание естествознания и — что всего важнее — подняли бы интерес к нему у учащихся... Материал книги расположен так: за кратким введением, в котором автор знакомит с задачами своей книги, идет первая глава (стр. 11—96); в ней описываются необходимые для работ по изготовлению коллекций инструменты и излагаются приемы обработки при помощи этих инструментов картона, бумаги, дерева, стекла и пробки. Вторая глава, занимающая около пяти печатных листов, подробно говорит о тех материалах, которые необходимо запасть к лету, чтобы заниматься собиранием животных и растений (консервирующие жидкости, банки и прочая посуда для собирания коллекций, принадлежности для собирания, переноски и засушивания растений, устройство сачка для ловли

насекомых, приборы для их замаривания, ящики и коробки для хранения насекомых; что надо иметь для собирания и консервирования других животных, а также для собирания минералов и горных пород). Третья глава (стр. 178—249) сообщает простейшие способы ловли и консервирования животных, собирания и сушки растений, при чем даются самые исчерпывающие указания; в конце главы приводятся сведения и о собирании коллекций по неживой природе. Четвертая глава (стр. 250—322) посвящена расправлению и предварительной обработке собранного материала (инструменты для препарирования, изготовление спиртовых и формалиновых препаратов по строению животных, заливание в глицерин, желатин, расправление и накалывание насекомых, имитация поверхности земли для биологических коллекций и геологических моделей, коллекции покровительственной окраски, обработка костей и черепов, подготовление птичьих яиц для коллекций, распиливание раковин и т. д. Пятая глава (стр. 323—414) сообщает интереснейшие данные по изготовлению коллекций — приводятся и подробно описываются двадцать работ по составлению музея. В первом издании была еще шестая глава, являющаяся справочным указателем к книге. В ней давались различные указания, где достать нужные инструменты, предметы, приводились рецепты клеев, замазок, протрав, красок, печатался предметный указатель, облегчавший пользование книгой, и т. д. Судя по введению (см. стр. 10), эта глава предполагалась и в настоящем издании, но в экземпляре книги, который нам удалось достать в пражском складе советского торгового представительства, она, к сожалению, отсутствует, и, может быть, не случайно, ибо в подробном оглавлении книги (стр. III—VII) нет совершенно сносок, указывающих на шестую главу книги.

Занятия автора на учительских курсах в провинциальных городах в последние тяжелые годы, когда приходилось ухитряться в придумывании замены самодельными приспособлениями исчезнувших из оборота специальных предметов естественно-научного оборудования, позволили, говорит автор, внести в книгу описания, «как самому делать энтомологические булавки, пластинки, пробки, или прессованный торф заменять полосками сосновой коры, черную бумагу и тушь — раствором сажи и т. п. и т. п.» Лица, помнящие первое издание книги, повсюду замечают эти замены и приспособления, вызванные условиями теперешней жизни.

Автор надеется, что его книга будет иметь значение и сейчас, «когда естествознание в нашей школе, в смысле методическом, пошло уже не на прибыль, а, увы, на ущерб. При всех уклонах в методике, составление коллекций, в связи с изучением подлинной природы, является делом содействующим, а не мешающим преподаванию...» (стр. XV). «Современное направление в методике естествознания, говорит автор там же, начинает отрицательно относиться к наглядным пособиям, пассивно созерцаемым учениками. Иное значение имеет изготовление таких коллекций в школе, когда составление того или иного препарата, плаката или модели является лучшей и наиболее продуктивной формой проработки учеником знаний, полученных на экскурсии или практическом уроке».

Мы вполне присоединяемся к этим мыслям автора и горячо рекомендуем его книгу всем, кто любит школу и живую школьную работу.

Н. Новожилов.

Проф. В. В. Стратонов. — *Общедоступная Астрономия.* Прага. Из-во «Пламя». Цена не обозначена.

Отмеченная книга проф. Стратонова имеет целью дать общедоступный очерк науки о небе, и, судя по четырем первым выпускам, нельзя не признать, что это — одна из самых удачных попыток популяризации астрономических знаний. Всех выпусков предполагается не менее 11-ти. Первый из них, По Небесному Океану, представляет собою общий обзор неба; остальные посвящены Солнцу, земному шару, движениям Земли, Луне, соседним планетам, метеорам и кометам, звездным мирам, млечному пути и туманным пятнам. Каждый выпуск представляет из себя небольшую книжечку в $^1/_{32}$ листа, со 100 страницами текста и недурно исполненными, обычно — очень интересными и нужными для читателя рисунками. Несмотря на краткость изложения, каждый выпуск дает обильный запас сведений о предмете, сообщаемых специалистом, стоящим на уровне современных знаний и глубоко чувствующим величие и красоту вселенной. Язык автора совмещает и краткость, и простоту, и выдающуюся яркость, передающую читателю воодушевление автора. Такого рода книжки в высокой степени желательны для всякой частной и общественной библиотеки и, в особенности, для библиотек ученических. **П. К.**

Декларация прав ребенка.

Мы имели случай на страницах общей печати отметить во многих отношениях знаменательный акт — Женевскую декларацию прав ребенка. Думается, что это заслуживает внимания и со стороны печати педагогической.

26 сентября 1924 года пятым собранием Лиги Наций была принята Декларация прав ребенка (Déclaration des Droits de l'Enfant, dite Declaration de Genève). «Собрание, — гласит принятая в связи с этим резолюция, — одобряет Декларацию прав ребенка, именуемую Женевской декларацией, и приглашает государства, входящие в состав Лиги Наций, руководствоваться (собственно, s'inspirer — вдохновляться) ее принципами в работе по охране детства». В основу текста Декларации положено содержание подобной же декларации, провозглашенной 17 мая 1923 года Международным союзом помощи детям (L'Union Internationale de secours aux enfants).

Когда-то Виктор Гюго писал: «Великая французская революция провозгласила права человека-мужчины. Это — только начало. Нам остается провозгласить права женщины и создать право ребенка».

Последнее пожелание и пытается осуществить Женевская декларация прав ребенка. Она гласит:

«Полагая, что человечество должно дать ребенку то, что оно имеет лучшего, настоящей декларацией мужчины и женщины всех наций признают следующие свои обязанности в отношении ребенка, независимо от расы, национальности и исповедания:

I. Ребенку должна быть обеспечена возможность правильного телесного и духовного развития.

II. Голодный ребенок должен быть накормлен; больному ребенку должно быть обеспечено лечение; отсталый ребенок должен быть деятельно поощрен; вступивший на путь порока должен быть возвращен на правильный путь; сирота и заброшенный должны получить приют и помощь.

III. Во время бедствий ребенок должен в первую очередь получать помощь.

IV. Ребенку должна быть обеспечена возможность самостоятельно содержать себя в будущем; он должен быть охраняем от всякой эксплоатации.

V. Ребенок должен быть воспитываем в сознании, что свои лучшие качества он должен отдать на служение своим ближним».

Женевская декларация прав ребенка переведена на 37 языков (Ср. Déclaration de Genève en 37 langues, 4-me édition, а также Bulletin de l'Union Internationale de secours aux enfants (Genève) за 1924 г.). Она вызвала живой отклик почти во всех странах, особенно в кругах деятелей, работающих в области охраны детства. Английское общество спасения детей совместно с Национальным Женским советом разработали на основе Женевской декларации более обстоятельный проект Британской хартии ребенка. Интересная хроника движения, связанного с Женевской декларацией, публикуется на страницах упомянутого Бюллетеня Международного Союза помощи детям в Женеве.

Мы не склонны преувеличивать значение актов, подобных Женевской декларации. Русский человек изверился в силе слов, в мнимо-магическом действии словесных формул. Декларация прав человека и гражданина не принесла человечеству полноты вожделенной свободы. Наша эпоха оставляет ему печальное наследие — миллионы сирот и полусирот, детей-калек, юных инвалидов и — что самое страшное — семена нравственного одичания в юных душах. Если мы вспомним о массовой гибели русских детей во время голода, о судьбе детей русских беженцев и беженцев армянских,

болгарских, греческих, то для нас станет ясно, что двадцатый век, названный несколько преждевременно веком ребенка, в действительности был ознаменован такими жестокими испытаниями именно для юного поколения, каких не много помнит всемирная история.

И все же начисто отрицать значение Женевской декларации прав ребенка было бы неправильно. Она прежде всего подводит некоторый итог отдельным, не всегда согласованным стремлениям и требованиям поборников прав ребенка в разных странах. Ранее, чем явилась на свет Женевская декларация, начала, в ней заключенные, намечались и формулировались длинным рядом национальных съездов и международных конгрессов. Общая идея Декларации — право ребенка на достойное существование и надлежащее воспитание — уже нашла частичное воплощение в актах англо-американского законодательства, в ст. 119—122 республиканской конституции Германии, в Reichsjugendwohlfahrtgesetz 1922 года и в целой серии законов о детях и детских кодексов. Некоторые положения Женевской декларации, в частности требование преимущественной помощи детям во время стихийных бедствий, получили реальное осуществление. Достаточно напомнить работу Ара в сов. России, массовую помощь детям опустошенной Сербии со стороны англо-американских организаций, помощь, оказанную в период хозяйственного послевоенного кризиса детям Германии, помощь детям Японии, потерпевшей от землятресения и т. п.

Духом Женевской декларации проникнута и помощь детям русских эмигрантов, особенно в таких странах, как Чехословакия и Югославия.

Если коллективному единству позволительно приписывать — по крайней мере, метафизически-нравственные свойства, то Женевскую декларацию можно было бы назвать актом деятельного раскаяния человечества в тех жестоких испытаниях, которые выпали на долю молодого поколения в последнее десятилетие.

Ал. Маклецов.

III-ий Международный Конгресс Нового Воспитания.

(*Гейдельберг, 2—15 авг. 1925.*)

Международная Лига Нового Воспитания была основана 6 авг. 1921 г. в Calais, где собралось тогда около ста чел. сторонников новых взглядов на воспитание. Инициаторами этого движения были *Ad. Ferrière* (директор Межд. Бюро Новых Школ, сущ. с 1899 г.), *H. Baillie-Weaver* (президент Лиги со дня ее основания), г-жа *Beatrice Ensor* (редактор англ. органа Лиги — «The New Era») и *г-жа Elisabeth Rotten* (ред. немецк. органа Лиги — «Das werdende Zeitalter»). На этом съезде было постановлено считать центром Лиги Межд. Бюро Новых Школ, журнал Ад. Феррьера*) «Pour l'Ère Nouvelle» был признан франц. органом Лиги, тогда же были приняты основные положения М.Л.Н.В. Вот некотогые из них. —

1) Основная цель всякого воспитания это создать у ребенка волю к торжеству духовного начала в его жизни, поэтому воспитание должно стремиться сохранить и увеличить у ребенка духовные силы. — 2) Воспитание должно уважать индивидуальность ребенка. Развиваться эта индивидуальность может только через дисциплину, которая ведет к освобождению духовных сил, заложенных в ребенке. — 4) Каждый имеет свои характерные черты. Поэтому необходимо, чтобы и личная и коллективная дисциплины были установлены самими детьми в сотрудничестве с учителями; обе они должны стремиться усилить чувство личной и общественной ответственности. — 5) Эгоистическому соревнованию не должно быть места в воспитании, оно должно быть заменено кооперацией, которая научает ребенка приносить свою индивидуальность на служение коллективу. 7) Новое воспитание подготовляет из ребенка не только будущего гражданина, способного выполнять свои обязанности по отношению к близким, к

*) Изложению взглядов А. Феррьера посвящена статья г-жи Варшавер в № 13-14 нашего журнала.

нации и к человечеству в целом, но также и существо, проникнутое сознанием человеческого достоинства.

Второй конгресс происходил в Montreux, 2—15 авг. 1923 г., и собрал уже около 250 участников. На этом съезде в Лиге впервые раздались и славянские голоса: г-жа J. Vavra сделала доклад о реформе образования в Югославии, а проф. софийского ун-та И. Д. Шишманов выступил с приветствием съезду. Основным лозунгом съезда было: *Школа действия и дух служения*. Разработке этой темы посвятили ряд прекрасных докладо Ad. Ferrière (Женева); H. Tobler (st. Gallen), сказавший, между прочим, что «Речь идет не о выработке у молодежи абстрактного миросозерцания, а о том как *вести* жизнь, в полном смысле этого слова»; Alice Janenne (Париж), Roget Consinet (Франция), г-жа Rauchberg (Вена), г-жа E. G. Benedict (С. Ш. Америка). Среди докладчиков на другие темы заслуживают особенного внимания G. Bertier, директор École des Roches, говоривший об отношениях между Новой и государственной школами, затем венские деятели: Otto Rommel, Otto Gloeckel и Viktor Fadrus, говорившие о реформе школы в Австрии*); P. Peterson сообщил о школьных общинах в Гамбурге; E. Cone (Нанси) о применении аутосуггестии в воспитании; O. Decroly (Брюссель,) исходя из наблюдения, что именно у наиболее высоко развитых умствено людей встречаются и наиболее возвышенные чувства, говорил о том, как воспитание интеллекта способствует сублимированию природных наклонностей; C. G. Jung (Цюрих) сделал два очень оригинальных доклада-лекции: «Об аналитической психологии и педагогике» и «Психологические типы». Наконец, O. Cižek, с деятельностью которого в Вене мы знакомы по статьям J. Dupertuis, говорил о художеств. творчестве ребенка, Jaques-Dalcroze о ритмической гимнастике, г-жа Schen-Riesz (Вена) о книгах для детского чтения**). Подводя итоги съезду, представительница его B. Ensor в своей прекрасной речи сказала между прочим: «Не забудем того, что здесь так часто повторялось: важны не методы воспитания, а то, что мы собою представляем. Мы, учителя и родители, должны продолжать воспитывать себя». Нам, русским, об этом часто напоминал Л. Толстой.

Этим летом в Гейдельберге собралось уже 450 членов и около 50 гостей, от 28 различных наций, в том числе только из С.-А. Штатов было 35 человек. Деятельность Лиги развернулась за истекшие годы и привлекает к себе большое внимание во всех странах. Правительства Франции, Испании, Голландии, Польши, Латвии, Литвы и Австралии послали на съезд своих оффициальных представителей.— Главный вопрос, разрабатывавшийся на съезде было «*Как освободить в ребенке творческие силы?* Председательствовала E. Rotten. Весь конгресс прошел в тех же высоких тонах, как и предыдущий и произвел глубокое впечатление на всех присутствовавших. Вступительное слово об основах Нового Воспитания произнесла B. Ensor. Г-жа G. Hartman, редактор «The progressive Education» (орган американской ассоциации Нового Воспитания, президентом которой является S. Stanwood Cobb), говорила о матерьяле и методах в новом воспитании. O. Decroly прислал свою чрезвычайно интересную работу «О факторах, которые определяют освобождение интересов у ребенка»***). Таким же, если еще не более значительным явился доклад C. G. Jung'a «Важность подсознательного в индивидуальном воспитании». Перечислить все доклады, а тем более изложить их, у нас нет, конечно, никакой возможности. Отметим лишь некоторые выступления. Известный всем нам по Праге Бакула выступил со своим хором из 40 детей, имевшим огромный успех. E. Marcault (Монпелье) представил доклад о «Психологии творческого сознания», Ad.

*) См. статьи на эту тему J. Dupertuis в №№ 4 и 7 «Русской школы за рубежом».

**) Мы рассчитываем в недалеком будущем поговорить подробно о взглядах и деятельности г-жи Scheu-Risz.

***) Наиболее значительные доклады напечатаны полностью или резюмированы в № 17 «Pour l'Ère Nouvelle», который можно выписать по адресу Mme J. Hauser, 18 av. de l'observatoire, Paris VI; цена 6 фр. франц., без перес.

Ferrière говорил о соответствии между психическими типами детей и рода. Marietta Johnson (С.-Ш.А.) в небольшом докладе «Воспитание и жизнь» указала, между прочим, что «Всякое преждевременное осознание себя порождает неискренность. Суждения взрослых, оценки, школьные отметки, классирование детских работ по качеству все это развивает осознание себя и поддерживает двуличие и ложь». Г-жа Philippi van Reesema (Гаага) говорила о «Школе приспособленной к потребностям развития ребенка»; Catherine Keelor (Нью-Йорк) в небольшом докладе «Об одной экспериментальной школе» говорила о том, что «наилучший род жизни ребенка сегодня и есть наилучшая подготовка его к жизни в будущем»; очень интересен был доклад O. Powell'я, пом. директора школы в Bedales, о совместном обучении, горячим сторонником которого он является. Lamszus говорил о блестяще проведенном 6-тилетнем опыте Gemeinschaftschulen в Гамбурге и высказал опасение за их будущее теперь, когда на свободную школу в Германии «легла тяжелая рука государства».

Прекрасными словами заключает Ад. Феррьер свою заметку о гейдельбергской съезде в последним номерс «Pour l'Ère Nouvelle». «Гейдельбергский Конгресс кончился, да здравствует будущий конгресс! До тех пор, пока мы убедим оффициальных педагогов и родителей всего мира, что нужно освободить божественный дух в ребенке путем воспитания, основанного на науке и на здравом смысле, мы не сможем сложить руки. Наша работа только начинается. Будущее перед нею безмерно... Становясь на колени перед самыми маленькими, чтобы позаботиться о их теле и о их душе, мы служим всему человечеству, мы служим Богу в человеке».

В одном из ближайших номеров «Русской школы за рубежом» мы познакомим наших читателей с деятельностью Лиги Нового Воспитания, пока же напоминаем, что достаточно подписаться на ее орган «Pour l'Ère Nouvelle» (12 франц. фр. в год), чтобы стать ее членом.

Сергей Карцевский.

Хроника.

Советская Россия.

— *Всеобщее обучение в СССР.* Правительства отдельных республик, входящих в советский союз, готовятся к введению всеобщего обучения. К настоящему времени, судя по сообщениям советской печати, закончены разработкой планы введения всеобщего обучения в РСФСР, на Украйне и в Грузии. Совнарком *РСФСР* принял 21 августа т. г. закон о введении всеобщего обучения, опубликованный в № 237 (2570) «Известий». Предельным сроком для введения всеобщего обязательного обучения на всей территории РСФСР закон считает 1933—34 уч. год. В первую очередь всеобщее обучение проводится в тех областях и губерниях, где это окажется возможным по состоянию местного бюджета, школьной сети и плотности населения. Впредь до открытия школ I ступ. в числе, достаточном для действительного введения всеобщего начального обучения, школы II ступ. и школы-семилетки могут открываться лишь в определенных отношениях к числу школ I ступ. (одна школа Iступени на 20 комплектов школ II ступени, одна трудовая школа-семилетка на 40 комплектов школ II ступ.). Школа I ступ. объявляется действительно общедоступной и бесплатной для всех детей 8—11 летн. возраста, но за губернскими (областными) комитетами попрежнему сохраняется право взимания платы за право учения в городах и поселениях городского типа. Число школ I ступ. строится из расчета одного учащего на 40 детей (комплект); нормальным типом школы I ступ. является 4-х комплектн. школа с 4 последовательными группами. Сеть школ национальн. меньшинств там, где они не живут сплошными массами, строится на основании уменьшенного комплекта до 30 учащихся. Школы содержатся на местные средства; из государственного бюджета на содержание педагогич. персонала, а также на школьное строительство отпускается пособие. С 1 октября 1925 г. пособия из государственного фонда отпускаются лишь на школы, вошедшие в сеть. Для приведения в точную известность количества детей, нуждающихся в школьном обучении, а также определения числа существующих школ, не позже января 1926 г. будет предпринята однодневная перепись. Закон, принятый правительством *Украины*, вводит уже с 1925—26 уч. года обязательное обучение, в первый год детей 8—9 лет. В случае отказа от посылки детей в школу, родители будут привлекаться к судебной ответственности. Для осуществления намеченной программы всеобщего обучения к 1930 году нужно будет открыть 12.650 новых школ. Судя по статье в № 242 «Известий», недостатка в учащих ощущаться не будет: к 1930 году потребуется всего 19.500 учащих; из этого числа украинские педагогич. учреждения дадут 15.000; остальные будут взяты со стороны, после соответствующих испытаний. Организация всеобщего обучения обойдется в 17.400.000 р. Треть этой суммы даст государств. бюджет, остальное — местный. На 1925—26 год потребуется 5½ милл. рубл. Кроме того, на приспособление и ремонт школьных зданий требуется около 19 милл. рубл. В 1925—26 г. необходимо построить 500 новых школьных зданий, стоимостью в 5 милл. р. Всего на нужды всеобщего обучения в 1925—26 г. должно быть израсходовано 22.200.000 р. Окружные исполкомы уже выполнили задание на 1925—26 г. в среднем на 75%. Открыто около 7.000 школ; в школы принято около 500.000 учащихся*). Закон дает учительству ряд льгот, которые значительно улучшат его

*) В телеграмме корреспондента «Известий», помещенном в том же номере, из которого нами заимствованы эти сведения, указывается, что «в этом году в школы дополнительно принято свыше 850.000 детей».

положение; «Известия» (№ 198 (2531) сообщают, что за каждые три года преподавательской работы к основному окладу учителя устанавливается надбавка в размере 10%; сельский учитель обеспечивается за счет государства квартирой, отоплением и освещением, а дети учителя принимаются во все учебн. завед. в первую очередь и обучаются совершенно бесплатно. Сельский учитель не может получать меньше 30 р. в месяц, а городской — меньше 35 р., и каждый учитель должен обучать только 40 учеников. План введения всеобщего обучения в *Грузии*, утвержденный госпланом республики, ставит задачей в ближайшие пять лет сделать все школы общедоступными*).

= *Народное образование в петербургской губ.* Петербургская школа охватывает 93—95% детей; город достиг уже общедоступности школы. По губернии процент охвата детей школой несколько ниже, но все же Петербург и губерния идут впереди всей республики в деле народн. образования. В виду улучшения финансово-экономического положения Петербурга постановлено освободить в текущем учебн. году от школьной платы детей рабочих, служащих и кустарей-одиночек, не пользующихся наемным трудом; петербургский совет поставил задачей всемерное расширение сети школ в городе и губернии с таким расчетом, чтобы к 1926—27 уч. году было проведено всеобщее обучение по городу, а к 1927—28 году — в сельских местностях; к 9-ой годовщине октябрьской революции решено ликвидировать неграмотность в городе и деревне. Всего в петербургских школах обучается 142 тыс. детей; в вечерние школы для взрослых принято 4000 челов. («Известия» 1925 г., №№ 193 и 214).

= *Школьная сеть Москвы и московского уезда.* В Москве на 1925—26 уч. год школьная сеть предусматривает: 150 школ I ступ., 154 школы-семилетки, 51 специальных курсов (преобразованные старшие годы обучения школы второй ступени), 12 школ для переростков и 17 вспомогательных школ, всего 384 учебн. завед. В школах первой ступени будет обучаться 46.447 чел., в школах-семилетках — 114.005 чел., на специальных курсах — 9.868 чел., в школах для переростков — 4.073 чел. и во вспомогательных школах — 2.978 чел. Всего учащихся в этом учебном году будет 177.671. Любопытен рост школьного дела в столице СССР.: по данным московск. отд. народн. образов. в 1921 учебн. году количество учащихся в школах Москвы равнялось 102.852 чел., в 1922 г. — 113.879 чел., в 1923 г. — 138.140 чел. и в 1924 г. — 155.631 чел. Сеть по московскому уезду в 1925—26 уч. году заключает: 266 комплектов, 20 школ-семилеток, 12 детских домов, 18 детских садов, 3 школы крестьянской молодежи, 12 изб-читален и 11 волполитпросветцентров («Известия» 1925 г., №№ 197 и 198).

= *Школа в воронежской губ.* Школы ютятся в случайных помещениях, учебных пособий нет. Самые лучшие пособия, это — потрепанный глобус и обгрызанные мышами карты Евр. России. В последнее время школы учебниками снабжены, но мало подходящими для деревни. Финансов. помощь деревни ничтожна: виками в среднем отпускается 1 р. 75 коп. на школу в год, а комитетами крестьянской взаимопомощи — 15—20 р. Кое-где имеются еще случаи самообложения родителей. Новые методы учебы полностью еще не привились, да и трудно проводить их, когда на одного учителя приходится до 50 учеников. Процент обслуживания школами населения невысок: в некоторых районах — 45, в других падает до 29. Следовательно, кадр безграмотных все время растет. Тяга же крестьян к просвещению громадна: они сами хотят открывать и содержать школы («Известия» 1925 г. № 199).

= *Статистика ликпунктов.* По данным Главполитпросвета о ликвидации неграмотности, на 1 января 1924 г. по СССР работало 16.864 ликпунта с 528.698 учащимися, а на 1 января 1925 г. — 41.692 ликпункта, с 1.300.000 учащимися. Количество ликпунтов, таким образом, возросло на 147,2%, а учащихся — на 145,9% («Известия» 1925 г., №198).

*) В следующем номере журнала редакция предполагает поместить специальную статью, более полно освещающую положение в СССР вопроса о введении всеобщего обучения.

= *Отступление на неграмотном фронте.* В Москве, под председательством Калинина, происходило совещание по ликвидации безграмотности. Выступившая с докладом в качестве председательницы «ВЧКЛИКБЕЗ» (чрезвычайная комиссия по ликвидации безграмотности) Крупская констатировала, что положение по ликвидации безграмотности обстоит печально. Первоначальные задания не могут быть выполнены. Все внимание должно быть поэтому направлено на 15 наиболее важных губерний, в которых неграмотность будет ликвидирована к 10-й годовщине октябрьского переворота. (г).

= *Учебные планы школ-семилеток* Планово-методическим советом МОНО в интересах охраны здоровья учеников и разгрузки их от занятий пересмотрены учебные планы семилеток. Новые планы предусматривают для учащихся первой группы 22 учебн. часа в неделю, для второй, третьей и четвертой групп — по 24 часа недельных, для пятой группы — 32 недельных часа и для 6-й и 7-ой групп — по 33 недельных часа. В основу плана положены материалы по разработке так наз. «бюджета времени учащихся» («Известия» 1925 г., №188),

= *Новые программы в школах.* Выпущенные научно-педагогической секцией Гус'а программы для первого концентра школ 2-ой ступени объявлены лишь ориентировочным материалом, а не окончательно санкционированными Гус'ом программами. Главсоцвос ком. просв. РСФСР выясняет, что содержание работы в первом концентре 2-ой ступени должно определяться новыми программами во всех трех годах обучения. Каждой отдельной школе предоставляется широкое право перестановки материала как по годам обучения, так и внутри каждого года, а также и право некоторого ограничения в объеме проходимого материала. На шестом году обучения переход на новые программы не встретит особых затруднений, поскольку в это время школа 2-ой ступени начинает свою работу с новым составом учащихся. На седьмом году обучения следует для проработки взять те вопросы программы седьмого года, которые окажутся доступными для данного состава учащихся, но во всех случаях должны быть проработаны темы «Интернационал» и «СССР». В виду новизны работы по новым программам и в целях необходимости усовершенствования самих программ предлагается поставить как можно тщательнее учет работы школы по ним и сообщение опыта. Губернское методическое бюро при участии самого учительства должно установить минимум для школ своей губернии, который может быть и ниже по сумме знаний, намеченных в программе Гус'а, но который должен быть уже обязателен для школ всей губернии. Если работа той или иной школы шла в минувшем году по программам, разработанным в 1924 г. педагогической студией ОПУ или институтом методов школьной работы, то в дальнейшем такие школы должны по возможности согласовать реальные планы своей работы с ориентировочными программами Гуса. — МОНО отпечатаны и выпущены в продажу новые программы для 5, 6 и 7 годов обучения для школ-семилеток, составленные на основе программных материалов, изданных Государственным ученым советом. Программы эти являются обязательными для проведения в школах-семилетках Москвы и губернии («Известия» 1925 г., №№ 192, 204 и 213).

= *Новое положение о платности в школах.* В 5, 6 и 7 годах обучения школ-семилеток, на специальных курсах, в проф.-технич. учебн. заведениях и в техникумах Москвы вводятся новые ставки за обучение. *Рабочие и служащие*, при наличии одного учащегося, платят в месяц: при заработке от 75 до 100 р. в школах-семилетках — 1 р.; от 101 р. до 150 р. — 3 р.; от 151 до 200 р. — 8 р. и свыше 200 р. — 12 р. На специальных курсах плата эта повышается на 20%. В профтехнических школах при указанных ставках заработка плата: 1 р. 25 к., 3 р. 50 к., 8 р. и 12 р. в месяц и в техникумах — 2 р., 5 р., 9 р. и 12 р. в месяц. При наличии нескольких учащихся из одной семьи плата в размере 100% установленных ставок взимается лишь за старшего учащегося. Общая плата за обучение всех детей в однородных учебн. завед. не должна превышать 5% месячн. заработка рабочего или служащего и в равно-

родных завед. — 10% того же заработка. *Лица свободных профессий* (вольнопрактикующие врачи, инженеры и т. д.), если основным источником их дохода не является служба, *кустари, имеющие патент I разряда промышленного предприятия, торговцы*, выбирающие патент I разряда, а также *служители культа* уплачивают в год за учащихся в школах-семилетках 160 р., на спец. курсах и в профтехн. школах — 200 р. и в техникумах — 220 р. в год. При наличии нескольких учащихся за второго и последующих учащихся плата взимается в размере 50% основных ставок. Все лица, отнесенные участковой комиссией по подоходно-поимущественному налогу к категории «В», платят: в школах-семилетках 300 р., на спец. курсах и проф.-техническ. школах — 360 р. и в техникумах — 380 р. *От платы* за обучение детей *освобождаются:* красноармейцы, военные моряки, командный и административн. состав и политработники армии и флота, инвалиды труда и войны, учащиеся-стипендиаты, а также учащиеся в коммунистических вузах и советско-партийных школах, госпенсионеры, крестьяне, подлежащие по закону освобождению от уплаты единого с.-х. налога, безработные, зарегистрированные в органах труда и имеющие право на получение пособия, работники просвещения, рабочие и служащие, месячный заработок которых (с учетом приработка — сдельные, нагрузка и т. п., за исключением сверхурочных) ниже 75 р. в мес., и кустари и ремесленники, не применяющие наемного труда, средн. месячный доход которых ниже 75 р. *Бесплатность же обучения*, кроме первых 4 лет общеобразовательной школы, устанавливается также: для школ фабзавуча, школ рабочей и крестьянской молодежи и на профтехнических курсах для рабочих при предприятиях («Известия» 1925 г., № 246).

= *О свободном приеме в вузы.* На последнем заседании центр. бюро пролетстуда был заслушан доклад о результатах нового приема в вузы в тек. году. В связи с этим докладом бюро вынесло постановление о желательности в будущий прием 1926—27 уч. г. заменить существующую систему разверстки мест в вузах системой свободного приема в вузы. («Известия» 1925 г., № 248).

= В настоящем уч. году закреплено *20% мест в вузах* специально *для детей «середняков»*. Советская пресса жалуется, что в вузах эти середняки подвергаются притеснениям со стороны коммунистов и студентов комнезаможников (к).

= *Частные учебные заведения.* В виду того, что государство оказалось не в состоянии своими средствами содержать нормальную сеть специальных учебн. заведен., вызываемых к жизни развивающимся торговым оборотом страны, ВЦИК, еще постановлением от 11 июля 1923 г., как известно, предоставил право комиссариату нар. просв. давать разрешение на открытие *частных художественно-профессиональных учебн. заведен. и промышленно-экономических курсов.* В настоящее время, судя по статье Гельзена в № 191 «Известий», Наркомпрос вносит в Совнарком проект положения об этих частных учебн. заведен. Проект устанавливает, что если учебн. заведение открывается одним лицом, то оно является не хозяином его, а лишь учредителем, единственным же и исключительным хозяином учебн. заведения является его совет. Плата за обучение и прочие доходы составляют собственность данного учебн. заведения и расходуются по смете, утверждаемой его советом. Учредитель получает ежемесячное «ориентировочное» вознаграждение. Возможная прибыль распределяется так: 25% идет на улучшение учебной части и 75% выдается учредителю. В состав совета входят: учредитель, завед. курсами и его помощник, преподаватели, руководители практическими занятиями и лаборанты, заведующие учебно-вспомогательными учреждениями, представители: от месткома (группкома), заинтересованных профсоюзов, отдела нар. образования, местных организаций РЛКСМ и представитель секции район. или уездн. совета. Преподаватели, служащие и учащиеся пользуются всеми правами соответствующих государ. учебн. заведений. Проект вводит в частных учебн. заведениях органы самоуправления учащихся, как одно из завоеваний октября.

= *Пенсии учителям.* Президиум ВУЦИК принял закон о пенсиях

учителям. По этому закону штатные преподаватели различных институтов, техникумов, рабфаков и научные работники Академии Наук и других научных учреждений на Украине, прослужившие не менее 25 лет или достигшие 65-летнего возраста (прослужив не менее десяти лет), имеют право на получение пенсии в размере полного оклада их содержания. Штатные преподаватели, потерявшие трудоспособность при работе (во время несчастных случаев), имеют право на полную пенсию, независимо от продолжительности службы. («Известия» 1925 г., № 259).

— *Необеспеченность учителей.* РКИ предложила окружным исполкомам Украины принять меры к погашению задолженности учителям и окружным финотделам выдать необходимые средства («Известия» 1925 г., № 214).

= *Подготовка учащих на Украине* осуществляется в 12 педагогических вузах, 60 техникумах и курсах («Известия» 1925 г., № 242).

= *Физкультура в советской школе.* Всесоюзная научная конференци по физкультуре признала необходимым ввести в программу школ I и II ступен., вузах и фабзавучах гимнастику, игры, спорт — до 6 часов еженедельно. Руководство в школах I ступ. решено поручить преподавателям общественных предметов, проведя соответствующую подготовку, и в школах второй ступени, вузах и фабзавучах — специалистам, рекомендованным советами физкультуры. Считая, что одним из главных препятствий к постановке правильной гигиены и режима в трудшколах является двухсменная нагрузка школьных помещений, вызывающая невозможность должной вентиляции их, увеличение пыли, грязи, а с этим и опасности эпидемических заболеваний, необходимо обратить на это внимание правительства СССР и указать, что физич. оздоровление школьной молодежи союза может быть осуществлено лишь при условии принятия срочных мер к обеспечению каждой школы самостоятельным зданием, отвечающим элементарным требованиям гигиены и санитарии («Известия» 1925 г., № 259).

= «Гудок» приводит *кошмарные данные о состоянии здоровья подрастающего поколения.* Данные медиц. исследования по 38 губ. говорят о том, что 44% подростков больны. На туберкулезных падает 11% (7% активн. туберк. и 4 % с подозрением на туберк.). Наибольший процент болезненного состояния падает на острое малокровие. Специальное обследование фабзавучей дало картину массового переутомления, выражающегося в головной боли, головокружениях, расстройстве сна, повышении возбудимости и т. д. Помимо обще-экономических и социальных условий жизни, в печальном положении здоровья подростков повинен метод обращения с детьми опекающей их сов. власти. Так напр. нагрузка учеников фабзавучей превышает 12 час. в сутки. Рекламируемая и поощряемая физкультура выродилась в набор физич. упражнений при полном принебрежении нормальным режимом труда, сна, отдыха и питания. Так наз. «общественная работа» вытягивает из детей последние остатки их физических сил. (к).

= *Разработка мероприятий по борьбе с детской беспризорностью.* Малым Совнаркомом выделена из своего состава специальная комиссия для разработки мероприятий по борьбе с детской беспризорностью и для пересмотра существующего по этому вопросу законодательства. В работах комиссии принимают участие представители наркомпроса, деткомиссии, наркомздрава, госплана, наркомзема, НКРКА, моссовета, ВЦСПС, наркомфина, НКВД, наркомюста, наркомтруда, ЦК РЛКСМ, отдела работниц ЦКРКП и ЦК крестьянской взаимопомощи. Комиссия привлекает к работам также другие заинтересованные ведомства и общественные организации, работающие в области борьбы с детской беспризорностью и имеющие в этой борьбе соответствующий опыт («Известия» 1925 г., № 184 (2517).

= *Новый проект по борьбе с беспризорностью* выдвигает заместитель председателя ВСНХ РСФСР Радченко: «Пока нет возможности всех детей до 14 лет поместить в детские дома и т. п. учреждения, необходимо отрывать их от улицы и помещать за плату, в среднем по 100 р. в год, в трудовые семьи в городах и селах (в семьи крестьян, рабочих, ремесленников и кустарей); детей свыше 14 лет следует передавать на иждивение промышленным предприятиям

для обучения производству. Детские дома и колонии должны быть разгружены; в них должны быть оставлены лишь дети, нуждающиеся в усиленном социальном воспитании или особо одаренные. В целях уменьшения массовой детской беспризорности в городах, растущей за счет постоянного притока из деревни, предлагается увеличить материальную помощь крестьянам и женотделам, обязав их пристраивать деревенских сирот» («Известия» 1925 г., № 257).

= *Передача воспитанников детдомов в крестьянские семьи.* В интересах подготовки воспитанников детских домов к с.-хоз. труду, Совнарком РСФСР решил допустить передачу их в крестьянские семьи, но лишь при согласии на это крестьянского двора. В случае согласия — последний заключает с органом нар. образ. договор. Крестьянской семье, принимающей воспитанника дет. дома, предоставляется право получения на долю воспитанника земельн. участка и единовременного пособия за счет местных средств. Местным исполкомам предоставлено право устанавливать дополнительные меры поощрения или льготные условия (по местн. налогам и сборам) для тех крестьянских дворов, которые выполнят свои обязательства по отношению к воспитанникам с надлежащей заботливостью и полнотой. По истечении срока договора участок земли, полученный двором на воспитанника, закрепляется за воспитанником («Известия» 1925 г., № 204)

= *Библиотечное дело в РСФСР.* В № 259 «Известий» от 13 ноября т. г. помещена статья К. Б. «Деревне нужна книга», в которой приводятся некоторые интересные данные об обслуживании деревни книгой. «Книга... завоевывает симпатии крестьянина, но ничтожная библиотечная сеть и неравномерное распределение библиотек по союзу не позволяют в достаточной мере удовлетворять запросы деревни в книге. В РСФСР — 4.523 библиотеки, но большинство их находится в городе. Так, в нижегородской губ. из 466 библиотек на деревню приходится только 125 библиотек; в псковской губ. из 355 библиотек деревенских имеется 9; в Киргизии из 4 библиотек в деревне нет ни одной, а из 12 мордовских библиотек на деревню приходится всего 2. Особенно же остро чувствуется неравномерное обслуживание библиотек работниками; так, напр., в архангельской губ. на 233 деревенских библиотек имеется всего 3 библиотекаря. Недостача библиотекарей заполняется совместительством, а от этого страдает работа. Только Сибирь, Д.-Восток, Северн. Кавказ имеют в своих библиотеках полный штат библиотекарей. Такая же неравномерность и в сети передвижных библиотек. По астраханской губ. из 125 передвижек приходиться на деревню 13, а в архангельской губ. — только 4, по алтайской все 43 передвижки в деревне, а в омской губ. из 172 передвижек на деревню приходится 161. Такому положению наших деревенских библиотек соответствует и громадный недостаток литературы. Снабжение, громадное в цифрах, все же не удовлетворяет и в малой дозе тех требований на книгу, какие предъявляет центру деревня. И деревня сама выходит из тяжелого положения — разбросанность сети, дальность библиотек, изб-читален, недостаток культурных сил и т. п., — создавая «книгонош», которые, обходя по глухим углам, не только снабжают крестьян книгой, но и читают книги населению, напр., в тверской губ., или организуются по деревням кружки чтецов, как в уральской обл., на Кубани, в Бурятии, в ульяновской губ. и т. д.» («Известия» 1925 г., № 259).

= *Численность коммунистических союзов молодежи.* К I международному юношескому дню исполнит. комитет КИМ (коммунистич. интернац. молодежи) опубликовал численность коммунистич. союзов молодежи. Они делятся на союзы, действующие нелегально и существующие легально. К первым относится *болгарский* союз, в котором к моменту вступления в КИМ в 1920 г. имелось 7 тыс. членов, а к моменту роспуска властями (1923 г.) — 15.000 членов; в настоящее время болгарский союз действует совершенно нелегально. Далее следует *венгерский* союз, который в 1919 г., к моменту вступления в КИМ, имел 15.000 чел.; в настоящее время венгерский комсомол находится также на нелегальном положении. В *Германии* в 1920 г.

комсомол имел 20.000 членов, во время роспуска в 1923 г. — 70 тыс., а в настоящее время — 30.000 чел.; в *Юго-Славии* — в 1919 г. — 1500 чел., во время роспуска в 1920 г. — 5.700 чел. и в наст. время — 2.015; в *Финляндии* в 1920 г. было 8.000 членов, во время роспуска в 1923 г. — 15 тыс., а в настоящее время он существует нелегально; в *Италии* в 1919 г. было 35 тыс. чл., во время роспуска в 1922 г. — 40 тыс., в настоящее время — 12 тыс. член. Численность остальных союзов, входящих в КИМ, такова: СССР—1.500.000 членов, Франция — 14 тыс., Англия — 800, Чехословакия — 10 тыс., Австрия — 1.000; Швейцария — 500, Голландия — 600, Швеция — 12 тыс., Норвегия — 4 тыс., Дания — 600, Америка— 4.500, Аргентина— 1.500, Чили — 200, Мексика — 600, Уругвай — 600, Австралия — 130, Португалия — 30, Бельгия — 120, Канада — 1.000, Китай — 4 тыс., Монголия 4 тыс., Всего в КИМ входит 60 союзов с 1.750 тыс. членов.

В том же № 199 «Известий», откуда мы заимствовали приведенные данные, опубликованы сведения и о численности враждебных КИМ юношеских организаций. Социалистический союз молодежи, объединивший в Гамбурге в 1923 г. соц.-дем. юношеские организации II и $2^1/_2$ интернационалов, насчитывает всего 34 секции, 242 тыс. членов. Из этих 34 секций, которые все находятся в Европе, по численности самыми сильными являются: германская — 90.000 чл., австрийская — 29.000 чл., бельгийская — 18.000 чл., Шведская — 18.000 чл., Чехословацкая (чешск. часть) — 10.000 чл., датская — 10.000 чл., голландская — 8.000 членов. Самыми же сильными во всем мире по численности и влиянию являются разные религиозные юношеские организации. Только католические союзы молодежи насчитывают: в Германии 1.400 тыс. членов, во Франции — 180 тыс., в Италии — 520 тыс., в Бельгии — 450 тыс. и т. д. — более 3 миллионов в 10 важнейших странах мира.

= *В защиту русского языка.* В № 2258 «Бедноты» от 12 ноября т. г. помещено очень интересное письмо крестьянина из Витебской губ., вызванное крайностями белоруссизации. «Теперь у нас, в Полоцком округе (БССР.), производится усиленная работа по белоруссизации населения. Дано распоряжение высших органов, чтобы все райисполкомы и сельсоветы начали работать на белорусском языке. В школах стали усиленно заниматься на белорусском языке. Как же относится население к белоруссизации языка? Очень недоброжелательно. Все не хотят белорусского языка и только. И не хотят его не потому, что белорусский язык плохой и так далее, а потому, что его почти никто не знает. Возьмешь, напр., какую-нибудь книгу на белорусском языке и начнешь ее читать. И что же! Читаешь, читаешь и ничего нельзя понять в ней, о чем там написано, особенно непонятны законы и кодексы. Свидетелем того, что для населения белорусский язык непонятный, служит то, что часто, когда на общем собрании сельсовета или так докладчик пытается говорить на белорусском языке, то общее собрание сейчас же отвергает это пытание и просит, чтобы говорил на русском языке. Теперь посмотрим в школы: там учат на белорусском языке, и детишки напрягают свой ум на то, чтобы изучить незнакомые для них белорусские слова, и они им очень трудно даются. И в результате недовольство, не хотят белорусского языка. А белорусское правительство, наоборот, употребляет все силы к тому, чтобы все перешли на белорусский язык. Крестьяне поэтому говорят: — «Разве при советской власти должно быть насилие, заставлять силком учить белорусский язык, которого мы совсем не хотим?» И действительно, оно так и есть, что население заставляют быть белорусским. При образовании Белоруссии надо было производить повсеместно поселенное голосование, тогда бы видно было, кто хочет войти в состав Белоруссии, а кто нет, и не было бы таких недовольств. А у нас почему то не спросят у населения, хочет оно быть под Белоруссией или нет. При советской власти насилия не должно быть. Крестьяне в нашей местности желают жить в составе РСФСР и говорить на русском языке, который они знают. Все жители против белоруссизации».

Иностранная школа.

= *Средняя школа во Франции* со 2-го октября 1925 г. вновь переживает изменение своих программ. Со времени революции 1789 г. она всегда находилась в неустойчивом равновесии. Не проходило ни одного десятилетия без того, чтобы ее программы, внутренняя и административная организация не подвергались то радикальной, то частичной переделке. Это началось с того момента, когда Конвент закрыл все королевские колледжи и оставил всю Францию без среднего образования в течение нескольких лет, до открытия т. н. центральных школ. Главный вдохновитель этой реформы в IX году существования первой республики Destutt de Tracy включил в программу помимо древних языков и изящной литературы, господствовавших в старых колледжах, еще и науки физические, математические, моральные и политические, так как, по его мнению, только эти три категории предметов, совместным действием, обеспечивают образование духа (l'esprit). Философ Cournot и писатель Стендаль высоко ценили постановку дела в этих школах, принимая во внимание революционную разруху, недостаток подготовленных учителей и финансовый голод этих школ. Постановка же рисования в них стояла на такой высоте, какой оно с тех пор не достигало и в нынешнее время. Но это были якобинские школы. Они умалили педагогическое значение мертвых языков — фетиша того времени, несвоевременно, по состоянию общества, дали почетное место рисованию и точным наукам и, кроме того, допустили большую ошибку, принимая детей лишь с 12 лет, т. е. разорвав всякую связь с начальным образованием.

Наполеон, дополнив центральные школы в некоторых местах, приготовительными классами, преобразовал их в колледжи и лицеи. В 1802 г. было установлено деление программ на две секции латинскую и математическую. Последняя в 1809 году была уничтожена, а в латинской получили преобладание гуманитарные науки. С этого момента, можно сказать, организация средней школы была осуждена на вечное изменение. Спор между сторонниками классического и научного образования продолжался весь XIX век и еще теперь является во Франции современным вопросом. Франция пережила бесконечное количество реформ среднего образования. 1828 г. — реформа Ватимениля; при Луи-Филиппе — неосуществленные проэкты Кузена и Гизо, 1847 — р. Жирардена, 1851 — р. Фортуля, 1865 — р. Дюрюи, 1874 — р. Батиби, 1880 — Жюля Ферри, 1886 — Рене Гобле, 1890 — Леона Буржуа. 1898 г. огромная парламентская анкета подготовила реформу Лейга в 1902, которая вновь не удовлетворила общество. Пересмотр се был в 1914 г. задержан великой войной и осуществлен в 1923 г. Леоном Бераром. Эта реформа была осуждена левым блоком, пришедшим к власти 11 мая 1924 г., и после одногодичного применения заменена новым планом кабинета Пенлеве. С 2-го октября 1925 г. последний введен в лицеях и колледжах.

Главное отличие его от реформы Л. Берара, проникнутой всецело классическим духом и требовавшей обязательного обучения латинского языка всеми детьми начиная с VI класса (т. е. по русски с 1-го класса) в течение первых четырех лет, состоит в том, что теперь этой обязательности нет. Но все же введено деление курса на две секции A и B, т. е. классическую и современную, причем классический курс, по старой традиции, должен обеспечить преподавание латинского и греческого языка в должной мере (donner un vigoureux elan aux études classiques как говорит парижская газета Quotidien).

Для учеников, избирающих современное (moderne) образование, создан цикл современных гуманитарных наук, с усиленным обучением иностранным языкам (сначала один, потом два), литературе и иностранной культуре. Новый предмет «история искусств» будет обязателен во всех программах низших и средних школ, также как и мораль. Число часов по рисованию увеличено вдвое.

Все эти изменения сделаны в первых трех классах (т. е. VI, V и IV). Ничто не изменено от III до философского класса, в которых ученики по прежнему будут оставаться при старом режиме. (п)

= *Муниципальный совет Парижа* обсуждает вопрос о введении в го-

родских начальн. школах *«английской недели»*. При таком порядке ученики имеют два свободных дня подряд: субботу и воскресенье. В настоящее время вторым свободным или полусвободным (от 12 ч.) днем является четверг.

(к)

= *Процесс в городе Dayton, Tennessee, U. S. A.* Всем известен нашумевший процесс в городе Dayton, но не все, может быть, знают происхождение и обстановку процесса. В штате Tennessee главную массу населения составляют примитивные методисты (Primitive Meth.), баптисты, веслеянские методисты (Wesleyan Meth.) и другие евангелисты. Все они строгие последователи Евангелия и веруют не только в дух его, но и в букву его. Когда штат хотел провести обязательное обучение, евангелисты воспротивились, потому что по федеральному закону обучение религии в государственных школах воспрещено. Прогрессивная партия несколько раз пробовала провести обязательное обучение и каждый раз встречала сопротивление депутатов-евангелистов. Тогда прогрессивная партия предложила следующий компромисс: методисты соглашаются посылать своих детей в государственные школы, но штат издает закон, по которому воспрещается обучать в школе чему бы то ни было, противному Евангельскому учению. Методисты согласились и таким образом обязательное обучение было введено в Теннесси, но вместе с тем был проведен и знаменитый закон. Теория эволюции как противная библейскому рассказу о сотворении мира, стала нелегальной. На практике конечно преподавали и теорию эволюции, стараясь однако не вызывать конфликтов. Учителя и другие лица были недовольны этим стеснением и стремились как-нибудь дискредитировать закон.

Так возник процесс Скопса. Скопс, учитель, стал преподавать в государственной школе теорию эволюции совершенно открыто. Властям ничего не оставалось как уволить его за нарушение закона. Скопс подал в суд, на суде целый ряд ученых доказывали, что теория эволюции принята всем миром, но суд все же признал Скопса виновным и подтвердил увольнение. Скопс подал аппеляцию в Сенат, и дело будет рассматриваться в скором времени. Весь этот процесс вызвал в Америке и Англии целый ряд газетных и журнальных статей, штат Теннесси и город Dayton стали мишенью для острот, насмешек и песен. Город Dayton стал повсюду называться «Monkeyville», т. е. «Обезьяний город». Однако этот процесс имеет серьезное принципиальное значение. Американцы, с которыми я говорил по этому поводу, все считали этот вопрос серьезным и защищали политику властей. Если демократическая власть, избранная большинством населения издает какой-либо закон, даже глупый, то его необходимо выполнять. Скопс сознательно нарушил закон, и его увольнение было следствием его вины. Когда я спросил, какая разница между коммунистами, преследующими религию, и штатом Теннесси, преследующим теорию эволюции, то мне ответили: в Советской России обучение религии воспрещено во всех школах, даже частных, и власть в Советской России не выражает воли большинства. В штате Теннесси власть избрана всеобщим голосованием и запрещает теорию эволюции только в своих государственных школах. Должен согласиться, что это логично и правильно. Сейчас по всей Америке собирается фонд для обучения теории эволюции в штате Теннесси частным образом, и штат этого не может запретить. Вероятный исход дела таков: когда право штата издавать подобные законы будет подтверждено и Сенатом, штат Теннесси по своей воле отменит стеснения. Я остановился на этом процессе, потому что советская печать и сам Луначарский старались доказать, что буржуазная Америка так же насилует совесть как и Сов. Россия. Как видно из изложенного, аналогия не совсем правильна.

(Н. Ганц)

= *Школа в Подкарпатской Руси.* «Прагер Прессе» со слов д-ра Шимока, управляющего школьным отделом в Ужгороде, сообщает следующие данные о школе в Подкарпатской Руси. На 70.000 детей школьного возраста в 1924—25 г. имелось народных школ: государственных русских (местн. яз.) 202 с 30.912 уч.; чехословацких — 21 с 351 уч.; мадьярских — 32 с 4.270 уч.; немецких — 4

с 244 уч. и румынских — 3 с 454 уч. Кроме того государственную поддержку получают: 252 русских школы с 13.923 уч., 8 чехословацких — с 351 уч.; 85 мадьярских — с 5.570 уч.; 3 немецких — с 627 уч.; 2 румынских с 159 уч. и 9 еврейских с 860 уч. Школьный бюджет Подкарпатской Руси составляет 43 мил. кр. ч. (г)

Зарубежная школа.

— При *Украинском Педагогическом Институте им. М. Драгоманова в Праге* с осени 1924 г. создано Педагогически-философскоеобщество, задачей которого является обсуждение в кругу членов О-ва (как студентов так и преподавателей Института и гостей) основных педагогических проблем. Отметим среди других работ обширную и оживленную дискуссию (4 заседания) о проблеме национального воспитания со вступительным словом проф. Л. Белецкого и дискуссии о русской, украинской и русской и польской культуре (вступительные слова доц. Д. Чижеского и проф. Старосольского), доклад студ. Зарицкого об основной черте нац. укр. характера и содержательный доклад проф. Я. Яремы «О новой школе» (4 заседания). Осенью 1925 г. произведены выборы нового президиума и общество снова приступило к работе. (ч)

= *Русское Педагогическое Общество.* В Берлине с августа этого года образовалось Русское педагогическое общество, основною целью которого является изучение теории и практики учебно-воспитательного дела в России и за-границей. Общество устраивает доклады по педагогическим вопросам и первые заседания посвятило собеседованиям о советской школе (в городе и деревне). Намечены доклады на специально методические темы, о дефективных детях, о немецкой школе и т. д. Предполагается также устраивать и открытые заседания. Справки и необходимые разъяснения можно получать у председателя общества Н. В. Яковлева — Берлин W 15, Мейероттоштр. 8 — по вторникам и пятницам от 3 до 4 ч. дня. (г)

Книги, поступившие в редакцию.

АСЬВЕТА, часопіс нар. кам. асьветы і саюзу прац. асьветы Б. С. С. Р. № 6 (9). 1925 г. Кастрычнік. Менск. Стр. 127 (в 2 столбца).

БИЦИЛЛИ, П., проф. Этюды о русской поэзии. Прага. 1926. «Пламя», стр. 284.

ROČEŇKA PEDAGOGICKÁ A ŠKOLSKÁ. *Ročník pátý za leta 1918—1923.* Red. Jan Maner. 1925. nákladem «Dědictví Komenskeho» v Praze. Стр. 264+196+29.

ВИППЕР, Р. Ю., проф. *Учебник истории.* Часть II. *Средние века.* С картами и иллюстрациями. Рига, 1925. Издание акц. общ. Вальтерс и Рапа. Стр. 289.

СЛАВЯНСКАЯ КНИГА. Месячник слав. библиографии под ред. Ф. Мансветова. Прага. № 1 и № 2 (окт., ноябрь). 1925 г.

ОСМОЛОВСКИЙ, В. Д. Русская словесность в историческом ее развитии. V часть. Изд. Акц. О-ва Вальтерс и Рапа. Рига. 1925 г. Стр. 281.

ПЕКАРСКИЙ, Никандер. Русская грамматика. Первая ступень. Изд. Акц. О-ва Вальтерс и Рапа. Рига. 1925 г. Стр. 54.

БУДНИКОВ, П. П., проф. Краткий курс химии неорган. и органич. Изд. Акц. О-ва Вальтерс и Рапа. Рига. 1925 г. Стр. 315.

ВОЛКОВСКИЙ, Д. Л. Детский мир в числах. Второй год обучения. Изд. Акц. О-ва Вальтерс и Рапа. Рига. 1925 г. Стр. 90.

СТУДЕНЧЕСКИЕ ГОДЫ. Двухмесячный журнал. Прага. № 5. 1925 г. Стр. 42.

Отв. ред. К. И. Щульц. — Изд. Объединения Российских Земских и Городских Деятелей в Чехословакии. — Печатается в типографии «Легиография» в Праге.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 17
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: [556a] - [556b]

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

БЮЛЛЕТЕНЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО БЮРО

по делам средней и низшей русской школы заграницей.
№ 9 — Декабрь 1925 год.

СОДЕРЖАНИЕ:

I. Из отчета о деятельности Педагогического Бюро. — Новый состав Педагогического Бюро. — *Проф. В. В. Зеньковский.* Воспитательная проблема в школе. — *В. В. Руднев.* Финансовое положение и перспективы зарубежной русской школы. — II. Второй Педагогический Съезд. Резолюции Съезда. III. Программные материалы. Резолюция по предложению программной комиссии по естествознанию. — Объяснительная записка и программа по естествознанию. — IV. Приложения: Второй Делегатский Съезд Объединения Русских Учительских Организаций заграницей.

Вышли из печати в серии изданий Педагогического Бюро: № 9. *Школа в Советской России.* Три доклада на втором Педагогическом Съезде: проф. *С. И. Гессен.* Эволюция единой трудовой школы в советской России. *А. Л. Бем.* Советская школа и комплексное преподавание. *А. Т. Павлов.* Очерк политики начального образования в советской России. Прага 1925. 56 стр.

№ 10. *А. В. Жекулина.* Американская школа. Доклад на втором Педагогическом Съезде. Прага 1925. 20 стр.

НА ДНЯХ ПОСТУПИТ В ПРОДАЖУ
№ XII журнала
„ВОЛЯ РОССИИ“

СОДЕРЖАНИЕ №:

Алексей Ремизов: Россия в письмах (письма Пестеля. — Д. Шаховской: Три стихотворения. — *Марина Цветаева:* Крысолов. — *Н. А. Рубакин:* Рукописи Шервуда и Николаева.

ДОКУМЕНТЫ О ДЕКАБРИСТАХ:

1. Донесение Шервуда. 2. Донесение и дневник С. Николаева. 3. Казнь декабристов по рассказу очевидца. — *Марк Слоним:* Декабристы и мы. — *Вл. Лебедев:* Россия и эмиграция. — *В. Архангельский:* О религиозном фронте эмиграции. — *А. Даманская:* Эмиграция французской революции. — *Е. Сталинский:* На внутреннем фронте большевизма (Советская демократия).

Иностр. жизнь: *Р. Свенторжецкий:* Политические партии Финляндии. *М. Сл.:* По новым книгам. — *П. Милославский:* Литература о декабристах в Советской России. — *В. А-ий:* Провокация в деле декабристов.

СИСТЕМАТИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ СОДЕРЖАНИЯ «ВОЛИ РОССИИ» за 1925 год. — Объявления.

Цена этого № в Чехословакии — 15 кр. ч., в Германии — 2 зол. мк., во Франции, Бельгии и Турции — 10 фр., в остальных государствах — 50 ам. центов.

Адрес Редакции и Конторы: **„VOLJA ROSSII“**
Uhelný trh, č. 1. PRAHA I. Tchécoslovaquie.

ТРЕТЬЕ ИЗДАНИЕ

ЕЖЕГОДНИК

ВСЕСЛАВЯНСКИЙ КАЛЕНДАРЬ

„ПЛАМЯ“ на 1926 год

Составили: И. Ежек, Ф. Мансветов, В. Озерецковский, И. Яковлев.

ПРИ БЛИЖАЙШЕМ УЧАСТИИ:

Н. Алексеева. — З. Ашкинази. А. Бобровскаго. — П. Бутенко. — Н. Вакар. — Проф. В. Водовозова. — М. Гехтера. — Н. Епифанова. — Н. Исцеленова, — Н. Кнорринга. — В. Кудрявцева. — Ф. Махина. — Проф. В. Мякотина. — В. Немировича-Данченко. — Проф. А. Поспишиля. — Д. Позднякова. — А. Пешехонова. — Проф. Степанова. — Проф. В. Стратонова. — М. Слонима. — В. Сухомлина. — С. Тюрина. — И. Тутышкина. — А. Фовицкого. — А. Цвикевича. — Проф. М. Циммерманна. Проф. А. Эйхенвальда и др.

СОДЕРЖАНИЕ:

Календарь солнца. — Календарь планет на 1926 год. — Календарь периодических комет и роев метеоров. — Календарь луны на 1926 год. — Земля. — О жизни на соседних мирах. — месяцесловы. православный нов. и стар. стиля, католический, протестантский, магометанский, еврейский. — Алфавитный список святых. — Общий отдел. — Союз Советских Социалистических Республик (СССР). а) Границы и административное разделение, б) Государственное устройство; Государственный бюджет Советской России. — Эстония. — Латвия. — Литва. — Польша. — Бессарабия. — Королевство Сербо-Хорвато-Словенское. — Болгария. — Чехословакия. Подкарпатская Русь. Чехословацкая эмиграция в России. Русские в Чехословакии. — Русские в Германии. — Р. во Франции. — Р. в Бельгии. — Р. в Англии. — Р. в Италии. — Р. в Швейцарии. — Наши в далях. — Русские в Африке. — Р. на Филиппинах. — Р. на Аляске. — Р. в Китае. — Р. в Корее. — Р. и др слав. народности в С. Америке. — Зарубежная Украина — Единицы измерения. — Объявления. — Проценты, векселя. — Православный календарь старого стиля.

„PLAMJA“ Praha II. Ječná 32.

Tchécoslovaquie

Цена 50 ам. центов с пересылкой.

Первое и второе издания распроданы.